

Expériences de mentorat au collégial

Andrée Cantin

Conseillère pédagogique
Cégep régional de Lanaudière
à Joliette



Michelle Lauzon

Conseillère pédagogique
Collège de Maisonneuve



À l'automne 1999, une expérience de mentorat entre professeurs¹ du collégial a été vécue dans un département du Collège de Maisonneuve. Cette expérience nous a amenées à présenter au Regroupement des collèges PERFORMA un projet de recherche qui visait à mieux comprendre et à faire connaître les pratiques de mentorat développées dans les collèges dans le but de dégager des conditions favorables à l'instauration de telles mesures dans le contexte très actuel de l'insertion professionnelle des nouveaux professeurs.

Dans ce texte, nous proposons une définition du mentorat entre professeurs du collégial pour ensuite présenter les objectifs et la méthodologie de la recherche. Suivent les résultats de l'étude, d'abord ceux relatifs à l'expérience vécue par les professeurs participant à la recherche, puis ceux touchant les conditions favorables à mettre en place pour développer le mentorat dans les collèges. Nous concluons par quelques recommandations issues de l'ensemble de cette recherche.

MENTOR ET MENTORAT : QUELQUES ÉLÉMENTS DE DÉFINITION

Le terme *mentor* vient du nom d'un personnage de *L'Odyssée*. En effet, Mentor était l'homme à qui Ulysse avait confié l'éducation de son fils Télémaque lorsqu'il était parti pour Troie. Les dictionnaires (*Larousse*, *Le Petit Robert*) définissent le mentor comme un « guide attentif, un conseiller, sage et expérimenté ». Quant au terme *mentorat*, qu'on ne retrouve pas dans les dictionnaires, il semble bien avoir été créé en association avec le terme *tutorat*, pour correspondre au terme anglais *mentoring*.

Les chercheurs qui ont écrit sur le mentorat s'entendent pour distinguer le mentorat traditionnel, classique ou informel, du mentorat organisationnel, planifié ou formel. Dans le premier cas, il s'agit d'une relation qui s'établit spontanément entre les deux partenaires, elle s'instaure sans nécessairement qu'elle soit identifiée. Certains d'entre nous se rappelleront une période de leurs études ou de leur carrière où quelqu'un leur a ainsi servi de guide.

Dans plusieurs milieux de travail, notamment dans la fonction publique, l'organisation met en place un programme de mentorat comme mesure de soutien au développement professionnel du personnel. C'est ce que l'on nomme le mentorat organisationnel : la relation est suscitée,

un pairage peut être suggéré, certains objectifs et certaines façons de faire peuvent être proposés aux partenaires. Notre recherche réfère à ces deux types de mentorat. En effet, dans le milieu collégial, des programmes formels de mentorat ont été expérimentés pour répondre aux besoins d'insertion professionnelle des nouveaux professeurs mais, selon les contextes et les programmes, le mentorat est plus ou moins formalisé. En conséquence, dans certains cas, la relation est plus informelle, proche d'un compagnonnage, alors que dans d'autres elle se rapproche de la supervision.

Afin de formuler une définition du mentorat adapté au contexte de l'enseignement collégial, nous nous sommes inspirées de la documentation et des témoignages recueillis au cours de la recherche. Il s'agit d'une

Relation temporaire de soutien² à l'apprentissage du métier d'enseignant qui s'établit entre deux personnes ayant une certaine différence d'expérience dans l'enseignement. Basée sur la confiance mutuelle, elle vise à favoriser le transfert d'expertise entre le professeur plus expérimenté et le débutant.

1. Exceptionnellement, le présent texte n'est présenté qu'au masculin, compte tenu du très grand nombre d'occurrences du terme professeur qu'il contient.

2. Dans la documentation écrite, on utilise aussi le terme *accompagnement* pour décrire la nature de la relation.

Il est nécessaire d'ajouter que cette relation est axée sur les besoins des débutants au regard des divers aspects de leur rôle et qu'elle suppose un accès au matériel pédagogique et aux pratiques développées par le mentor.

Voici le témoignage d'un mentor qui illustre le but de la relation, soit le transfert d'expertise, mais aussi l'apprentissage du plaisir d'enseigner.

J'aime bien adapter la façon d'intervenir comme tuteur à chaque personne parce qu'elle n'a pas la même personnalité et pas le même cours. Le défi est d'arriver à orienter ta stratégie pour arriver à ce que le professeur s'épanouisse en classe et qu'il ait du plaisir à enseigner. Mon but est de trouver la façon de l'amener à être heureux dans la classe.

Quant à la confiance mutuelle qui caractérise la relation, un professeur débutant la décrit très bien dans une réponse à un questionnaire.

Malgré le fait d'être nouveau, les collègues du même domaine nous considèrent déjà comme égal avec des informations intéressantes et un point de vue nouveau à apporter. Gratifiant et intéressant. Commentaires constructifs qui permettent de ne pas prendre de mauvais plis. Formateur sans être intrusif.

Au cours de la recherche, nous avons constaté que les termes associés au mentorat variaient d'un collègue à l'autre. Les termes *parrainage* et *tutorat* sont plus fréquemment utilisés que le terme *mentorat*, sans doute parce qu'ils réfèrent à une relation plus souple. De même, dans cette logique, on parlera de parrain (marraine) ou de tuteur (tutrice) pour référer au mentor. Pour nommer la personne accompagnée, on trouve le terme *professeur débutant* ou *parrainé*, parfois même *tutoré*. Le terme *protégé*, qui dénote une relation moins égalitaire a été entendu à une occasion.

Dans cette recherche, nous avons utilisé les termes *mentorat*, *mentor* et *professeur accompagné*. Nous avons choisi le terme *mentorat* parce qu'il est généralement utilisé dans la documentation sur l'insertion professionnelle et celui de *mentor* en raison de notre premier choix. Le terme *professeur accompagné* s'est imposé, d'une part, afin d'éviter l'anglicisme *mentoré* et, d'autre part, parce que la relation d'accompagnement qu'il évoque semblait correspondre au vécu des dyades étudiées.

DÉROULEMENT DE LA RECHERCHE

Les objectifs formulés au début de la recherche étaient les suivants :

1. déterminer les conditions organisationnelles et pédagogiques³ qui favorisent l'utilisation fructueuse de la formule de mentorat chez les professeurs du collégial ;
2. recueillir et organiser les outils d'animation, de perfectionnement et de soutien développés dans les collèges.

Si le premier objectif a largement été traité – notre rapport de recherche y étant essentiellement consacré – le deuxième n'a pu être atteint. En effet, nous avons constaté que les documents écrits portant sur le mentorat et produits dans les collèges sont rares. La recherche a commencé en janvier 2000 et le rapport a été diffusé en février 2002⁴. La collecte de données a été réalisée dans quatre collèges, soit Édouard-Montpetit, Lionel-Groulx, Saint-Jérôme et Maisonneuve.

3. En cours de recherche, nous avons choisi d'utiliser plutôt le terme *relationnel* pour décrire les conditions qui se rapportent à la relation établie dans un but d'enseignement et d'apprentissage du métier d'enseignant.
4. On trouvera une copie du rapport dans les collèges et au Centre de documentation collégiale. On peut se procurer un exemplaire au Service de développement pédagogique, Collège de Maisonneuve, 3800 rue Sherbrooke Est, Montréal, H1X 2A2.

Le but visé par la recherche était de comprendre les expériences vécues et les conditions qui les avaient rendues possibles à partir du point de vue des principaux acteurs, professeurs et autres personnes clés impliquées. Nous avons donc utilisé une méthodologie souple et près du terrain, en combinant l'analyse de données qualitatives et quantitatives.

Au départ, nous nous étions assurées de la collaboration de quatre collèges où des expériences de mentorat avaient été vécues dans le contexte de projets ou de programmes institutionnels très différents. Ceci devait nous permettre de recueillir des témoignages diversifiés et de produire une description riche du phénomène du mentorat dans ses différentes dimensions.

Dans les quatre collèges, nous visions à rejoindre tous les professeurs qui avaient vécu une expérience de mentorat au cours des deux années précédentes et nous les avons invités à participer à la recherche. Au total, 48 professeurs volontaires (20 mentors et 28 professeurs accompagnés) ont répondu à l'invitation. Tous ont rempli un questionnaire et 15 d'entre eux ont également participé à une entrevue (individuelle ou de groupe).

La collecte de données auprès des professeurs a porté essentiellement sur les points suivants : le processus de mentorat, le rôle du mentor, la relation établie dans les dyades, les effets de l'expérience de mentorat ainsi que les conditions favorables à mettre en place pour favoriser le transfert d'expertise entre le professeur expérimenté et le débutant. Le tableau suivant précise les objets de collecte correspondant à ces cinq points.

En outre, dix conseillers pédagogiques et cadres qui avaient contribué au développement du mentorat dans leur collège ont également été interviewés. Ces entrevues ont porté sur le contexte institutionnel entourant le mentorat dans chaque collège, l'organisation pratique du mentorat, l'évolution du programme et

Devis de collecte des données

Volets	Objets de collecte
1 Processus de mentorat	1.1 Organisation 1.2 Objets d'apprentissage 1.3 Modalités d'apprentissage
2 Rôle du mentor	2.1 Signification du mentorat 2.2 Apprentissage du rôle 2.3 Besoins de perfectionnement
3 Relation établie	Caractéristiques de la relation
4 Effets de l'expérience	4.1 Sur soi-même 4.2 Sur le mentor
5 Conditions favorables	5.1 Soutien institutionnel 5.2 Culture du département 5.3 Interpersonnelles

les conditions favorables à son développement.

DESCRIPTION DES EXPÉRIENCES DE MENTORAT

Nous avons choisi de décrire les expériences vécues par les professeurs à partir de deux dimensions principales et complémentaires : la tâche et la relation interpersonnelle. Les aspects reliés à la dimension « tâche » correspondent aux objets de collecte de données du volet 1, tandis que les objets des volets 2 et 3 renvoient aux aspects affectifs et relationnels du mentorat (Voir Tableau). L'évaluation que les professeurs font de leur expérience et de ses effets (volet 4) porte sur les deux dimensions à la fois.

Dans cette section nous résumons à grands traits les constats qui se dégagent de l'analyse des résultats.

La dimension « tâche » : principaux constats

- *Durée et intensité du travail*

La durée du processus de mentorat est d'une ou de deux sessions, quelquefois plus. Dans bon nombre de dyades, la fréquence des rencontres peut être de

moins d'une fois par semaine mais, dans la majorité des cas, elle est au-dessus d'une fois par semaine. Le temps de travail en commun varie donc beaucoup.

- *Organisation des rencontres*

Dans certains cas, il y a une planification plus formelle des rencontres, une fréquence minimale est alors prévue. On fixe aussi des objets de travail au départ et les rencontres font généralement l'objet d'une certaine préparation tant de la part du mentor que du professeur accompagné. Cette formule n'exclut pas les rencontres informelles qui surviennent spontanément.

Dans le cas où la planification se fait de façon plus informelle et en cours de processus, il y a parfois une insertion immédiate dans une équipe et au sein de relations de collégialité. Dans quelques cas, le peu de planification initiale semble associé à une méconnaissance du processus à développer et à une ambivalence d'un côté ou de l'autre envers les implications de ce processus, par exemple, on peut craindre qu'une organisation plus formelle soit une contrainte à la liberté des deux parties.

Dans quelques cas, le déroulement du processus a été encadré dans une activité PERFORMA. Autrement, on ne sent pas la présence d'un cadre de référence extérieur qui préside à l'organisation du travail en dyade. Cette organisation semble plutôt émerger des attentes réciproques et être influencée notamment par l'expérience plus ou moins grande du mentor et par la culture départementale (par exemple, lorsqu'il y a des équipes cours).

- *Objets d'apprentissage*

Les objets d'apprentissage analysés appartiennent à trois grandes catégories, l'une concernant l'organisation du cours (la matière, la planification, le matériel didactique, l'évaluation des apprentissages), une deuxième concernant l'interaction avec les étudiants et le groupe classe (les différentes clientèles, les expériences vécues avec les étudiants, la discipline en classe) et une troisième concernant la profession (contexte d'exercice, développement professionnel). Les résultats de la recherche montrent une prévalence des objets de la première catégorie lors des rencontres entre les mentors et les professeurs accompagnés. Cette prévalence peut indiquer le caractère prioritaire des besoins correspondant à cette catégorie pour les personnes concernées. Soulignons que ces objets figurent également en première place dans les collèges où les mentors reçoivent certaines indications relativement aux objets importants.

À titre d'exemple, un mentor d'expérience souligne que :

Il est important d'intervenir pour échelonner le travail des étudiants, surtout au niveau des travaux de session, car les nouveaux professeurs ne vérifient pas assez si les étudiants travaillent. Les nouveaux professeurs veulent faire un trop gros projet. Il faut se laisser une marge de manœuvre.

De plus, tant dans les propos des professeurs accompagnés que dans ceux des mentors, on comprend qu'une expérience

fructueuse va de pair avec le fait d'aborder de façon interreliée les différents objets, et ce, en s'adaptant à la situation et aux besoins du professeur accompagné. Un mentor cite à cet égard le « cas d'un professeur en difficulté qui donnait trois cours différents, dont un nouveau, avec des élèves qu'il avait eus l'année précédente et qui ne l'avaient pas aimé ».

Le professeur est très technique, mais pas pédagogique du tout. Je lui ai proposé de l'aide sur un cours et, par la suite, il a transféré cette aide à ses deux autres cours. On a regardé les choix de contenus, la position des contenus dans la session et leur ampleur. L'important, c'est la façon de travailler et d'aider à préciser les compétences à acquérir par les étudiants. Il faut faire profiter son expérience aux autres.

- **Modalités d'apprentissage**

Les modalités les plus fréquemment et les plus généralement utilisées sont : donner accès au matériel pédagogique du mentor et à celui des collègues ; analyser la préparation de cours du nouveau professeur ; analyser les copies de ses étudiants. Ces modalités se rattachent aux objets les plus souvent traités (organisation du cours). Ce sont celles où est présente une médiatisation par des documents.

[...] Échanger le matériel et défendre ses idées, c'est formateur.

Des modalités axées sur le contact direct et sur la phase active de l'enseignement (observation mutuelle en classe, analyse du *feedback* des étudiants) sont très appréciées de ceux et de celles qui les ont vécues, bien que moins fréquentes. Ce sont par ailleurs des modalités importantes pour les apprentissages concernant les interactions en classe.

Assister aux cours des autres professeurs peut être très utile. Tu te situes et tu t'adaptes. J'ai vu différents professeurs et j'ai compris bien des choses.

La consultation du mentor lorsqu'une situation problème survient constitue

une modalité très appréciée : elle véhicule la possibilité d'un échange d'expérience personnelle, d'un accès direct au vécu de la pratique. L'importance de cette modalité correspond au mode assez spontané des échanges et au caractère informel de la relation.

La dimension relationnelle : principaux constats

- **Représentation du rôle de mentor**

Les représentations évoquées par les mentors et par les professeurs accompagnés sont très semblables. Elles font ressortir l'image d'un guide et d'une personne qui apporte un soutien offert dans une relation de partage. L'idée que les apports sont et doivent être réciproques ressort avec force.

La similitude des perceptions traduit l'appartenance à une même culture des mentors et des professeurs accompagnés. La représentation d'un rôle qui s'exerce de façon assez informelle dans une perspective de collégialité correspond étroitement au processus de travail mis en place et aux caractéristiques de la relation établie.

Plusieurs mentors se sont spontanément sentis à l'aise dans leur rôle. Les besoins de perfectionnement relatifs à l'exercice du rôle, tel qu'ils le perçoivent, sont peu exprimés.

- **Relation établie**

La relation vécue par la très grande majorité des professeurs ayant participé à la recherche est très positive. Elle a été vécue en harmonie avec la conception du rôle de mentor évoquée précédemment : dans un climat d'égal à égal, en confiance et dans la réciprocité. Souvent, il y a découverte d'affinités ; toutefois celles-ci ne sont pas indispensables à l'éclosion d'un climat favorable.

Notons que la recherche porte essentiellement sur des expériences positives, malgré quelques cas problèmes. Elle montre que des expériences de mentorat peuvent se vivre au collégial dans des contextes organisationnels variés, et

qu'une relation significative peut s'établir entre des personnes qui sont pairées avec l'intervention d'une tierce partie dans l'établissement.

L'évaluation de l'expérience vécue et de ses retombées

- **Pratiques pédagogiques**

Pour les professeurs accompagnés, l'impact majeur de cette expérience est l'amélioration de leur enseignement.

Ça sécurise beaucoup puisqu'on se sent supporté face aux nouveaux éléments pédagogiques.

[...] de m'être sentie appuyée et comprise dans ma toute première expérience d'enseignement. N'ayant pas de formation académique dans ce domaine, cet appui s'avérait être indispensable.

Pour les mentors, l'expérience apporte des retombées sur l'exercice de leurs tâches de professeur avec la stimulation, les occasions de remise en question et le renouveau des pratiques suscité par le rôle à jouer auprès d'un nouveau professeur et par les interactions qui s'y créent.

Le mentorat tient en éveil et en situation d'apprentissage, et il donne plus d'ouverture.

Le mentorat me permet de me repositionner, d'évoluer, de me renouveler, de me remettre en question et de trouver de nouvelles méthodes. J'apprends de nouvelles choses. Il me permet également de réaliser comment le contact avec les étudiants est important.

On constate donc que le mentorat, s'il vise le transfert d'expertise de la personne plus expérimentée à celle qui l'est moins, produit aussi des changements chez les mentors qui sont amenés à reconstruire leur savoir dans l'interaction.

- *Relations avec les pairs*

Les mentors mentionnent l'importance du compagnonnage suscité par le mentorat ; l'amitié développée avec un collègue est présentée comme un atout. Le mentorat répond ainsi à des besoins de collégialité.

Le contact humain, ça apporte des amitiés.

D'échanger « pédagogique » et « valeurs » avec quelqu'un. Faciliter l'insertion d'un nouvel élément dans le groupe. Valoriser le travail d'équipe.

- *Identité professionnelle*

Pour les professeurs accompagnés, le développement du sentiment de sécurité et de la confiance contribue à confirmer leur choix d'enseigner.

Le mentorat m'a permis de me construire comme professeur.

Les mentors signalent les effets suivants : sentiment que l'expérience qu'ils ont acquise est utile ; sentiment d'accomplissement retiré de leur contribution au développement des compétences et de la confiance du nouveau professeur ; sentiment de contribuer à la qualité de la formation offerte aux étudiants.

De me sentir utile à quelqu'un ! Sentiment de compétence, plus de professionnalisme. Confirme mon engagement pour la pédagogie.

Quand le professeur voit les changements que ça apporte chez les personnes accompagnées, il embarque plus. Constaté l'assurance que prend le nouveau professeur, c'est un remerciement.

[...] heureuse de voir le prof accompagné s'en sortir haut la main, s'assurer de la qualité qui est offerte aux élèves.

De pouvoir aider un nouveau professeur à traverser sa phase d'adaptation et à apprécier son travail, ce qui favorise généralement l'appréciation de l'élève face au professeur.

Pour les uns et les autres, il s'agit d'effets qui touchent leur identité professionnelle comme professeur.

CONDITIONS FAVORABLES AU DÉVELOPPEMENT DU MENTORAT

Les données recueillies auprès de chaque catégorie de participants à cette recherche ont été traitées séparément puis, une seconde fois, traitées ensemble afin de dégager un portrait global des conditions favorables à une expérience de mentorat. Ces conditions ont été regroupées sous trois catégories ou lieux d'intervention possibles pour la mise en place de conditions favorables : la dyade, soit le couple mentor/professeur accompagné, le département et le collège.

Au niveau de la **dyade**, il s'agit de conditions visant à favoriser une relation propice au transfert d'expertise :

1. Le fait que les deux partenaires choisissent ensemble les objets de travail après des interventions d'identification de besoins est jugé favorable. Se faire imposer des actions par le mentor risquerait de briser la relation de confiance et d'égalité et de rendre le débutant passif face à la construction de son expertise.
2. Lorsque le mentor possède un répertoire de stratégies et de ressources pour intervenir auprès du débutant, le transfert a plus de chance d'être favorisé. Toutefois, afin de développer de telles stratégies, un mentor inexpérimenté pourrait également améliorer son efficacité d'intervention avec le soutien d'une conseillère ou d'un conseiller pédagogique.
3. Sur le plan relationnel, on juge favorable l'émergence d'une approche de type collaboratif. Celle-ci permet de conserver le caractère spontané que l'on constate dans la relation de mentorat informelle.

Au niveau du **département** et du **collège**, on traite plutôt de la mise en place de conditions relatives au soutien et à l'encadrement de la relation. Sur les deux

plans, il faut accorder de l'importance aux points suivants :

1. La nécessité de diffuser de l'information sur le programme auprès des personnes appelées à y participer et auprès des autres intervenants : autres professeurs du département, responsable de la coordination départementale, responsable du programme.
2. La prise en compte du conflit de rôles potentiel pour le mentor dans le cas où le collège procède à des mesures d'évaluation sommative est un aspect très important. En effet, si le département ou le collège demande au mentor d'être évaluateur, la relation de confiance peut être brisée.
3. Le développement d'une culture de partage pédagogique dans le département et d'une culture de valorisation de ce partage dans le collège est un atout dans l'instauration du mentorat. Ceci suppose l'adhésion des divers groupes d'intervenants du collège : Commission des études, syndicats autant que départements.
4. Nommer une personne responsable du mentorat dans le collège est un aspect facilitant pour tous les intervenants, y compris pour ceux du département.
5. En ce qui concerne spécifiquement le département, il est conseillé, afin de favoriser la culture du mentorat, de se doter d'une politique d'intégration des professeurs, politique qui suppose que le collège accorde une marge d'autonomie au département quant au déroulement du mentorat.
6. L'instauration de mesures de formation et d'encadrement du mentorat au niveau du collège est jugée favorable. Ces mesures sont :
 - Une session d'orientation pour les nouveaux mentors afin qu'ils puissent prendre conscience de leur rôle et pour les mentors expérimentés afin qu'ils puissent partager leurs stratégies.
 - Une formation psychopédagogique pour les nouveaux professeurs

qui va de pair avec l'expérience de mentorat.

- Des précautions pour s'assurer que le pairage des individus respecte le principe de volontariat du mentor.
- Un allègement ou un aménagement de tâche pour le mentor et le professeur accompagné, si c'est possible.

RECOMMANDATIONS

L'examen des conditions favorables perçues par les participants ainsi que les lectures effectuées et les réflexions menées au cours de cette recherche nous ont amenées à formuler les six recommandations suivantes. Un collège qui désire implanter une formule ou un programme de mentorat pourra s'en inspirer.

1. S'appuyer sur les expériences de mentorat vécues par les professeurs de l'établissement. En effet, il existe souvent des expériences informelles dans le collège qu'il faut valoriser et utiliser de façon positive.
2. Orienter le programme vers la création de conditions favorables au mentorat plutôt que vers l'obligation d'y avoir recours.
3. Définir les encadrements institutionnels du mentorat en fonction de la culture du collège, des ressources à y investir et des politiques existantes.
4. Élaborer le modèle en concertation avec les diverses instances du collège. L'adhésion des intervenants peut importer davantage que la perfection du programme dans certaines situations.
5. Intégrer au modèle des mesures permettant le développement d'une relation propice au transfert d'expertise, telles celles évoquées précédemment à la section relative aux conditions favorables.
6. Mettre en place des mesures pour assurer le suivi et l'évaluation du programme. Trop souvent les mesures ou programmes perdent leur efficacité lorsqu'il y a changement de personnel

sans continuité assurée par un transfert d'information et d'expertise.

CONCLUSION

Dans le contexte des quatre collèges considérés, nous avons pu pour la première fois dresser un portrait des expériences de mentorat, telles qu'elles sont vécues dans le réseau collégial, et ce, tant du point de vue de la terminologie utilisée que des objets et des modalités.

Notre recherche met en évidence un degré élevé de satisfaction des participants envers la formule de mentorat. Cela nous amène à prôner le mentorat comme mesure efficace à mettre en place, si des conditions favorables, comme celles mentionnées ci-dessus, sont respectées. Nous avons constaté que même des expériences exigeant un investissement peu élevé de la part de l'établissement peuvent permettre de réussir un transfert d'expertise significatif.

Comme le mentionne Houde (1995), le mentorat est un phénomène qui survient de façon naturelle. Lorsqu'on établit un programme de mentorat, qu'il soit plus ou moins formel, on officialise une relation privée. Nous constatons qu'il est possible de conserver les qualités de la relation naturelle en respectant certaines conditions minimales, tout comme il est possible de mettre en place une formule de mentorat dans un cadre plus ou moins formel.

Le mentorat peut aussi être accompagné d'autres mesures qui le soutiendront et le rendront plus efficace, mais ces mesures ne font pas partie directement de notre recherche. Nous constatons qu'au Québec, la recherche sur le mentorat au collégial est jeune. De nombreux points soulevés par la présente étude pourraient être approfondis par des recherches ultérieures et le développement du mentorat pourrait être consolidé par l'élaboration d'outils d'animation et de soutien. ■

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- CANTIN, Andrée et Michelle LAUZON, *Expériences de mentorat au collégial*, Rapport de recherche, Montréal, Collège de Maisonneuve, 2002.
- HOUDE, Renée, *Des mentors pour la relève*, Méridien, Montréal, 1995.

Andrée CANTIN est conseillère pédagogique depuis 1987, après avoir été enseignante en anthropologie au collégial de 1977 à 1987. Elle travaille au Collège régional de Lanaudière à Joliette depuis 1989. Elle détient un baccalauréat en anthropologie (1976) et une maîtrise en éducation de l'Université de Montréal (1990). Expériences de mentorat au collégial est la deuxième recherche à laquelle elle contribue. La première, Facteurs d'intégration et réussite aux études, éditée en 1995, a été réalisée au collège Joliette de Lanaudière en collaboration avec Serge Dubuc. Ses champs d'intervention privilégiés sont la formation des nouveaux enseignants, notamment la planification de l'enseignement et la prise en charge de leur développement professionnel ainsi que le suivi à l'implantation des programmes d'études par compétences.

Michelle LAUZON détient une maîtrise en psychologie et un doctorat en éducation. Elle a enseigné la psychologie au Collège de Maisonneuve pendant une douzaine d'années. Conseillère pédagogique depuis 1990, elle est répondante locale de PERFORMA depuis 1996. À ce titre, elle a collaboré à l'élaboration du Profil de compétences des enseignants du collégial et du Module d'insertion professionnelle des enseignants du collégial (MIPEC). Elle s'intéresse particulièrement au développement professionnel des enseignants. Sur ce thème, outre la recherche citée dans cet article, elle a rédigé avec Andrée Cantin Expériences de mentorat au collégial (Collège de Maisonneuve, 2002).