



Symphonie pédagogique...



Atelier 311 Expériences de mentorat au collégial

Andrée CANTIN
Michelle LAUZON

*Actes du colloque conjoint APOP – AQPC
2002*

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 enseignants a été vécue dans un département du Collège de Maisonneuve¹. Cette expérience nous a amenées à présenter un projet de recherche au Regroupement des collèges PERFORMA afin de comprendre et de faire connaître les pratiques de mentorat développées dans les cégeps en relation avec l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants. La recherche a commencé en janvier 2000 et le rapport a été diffusé en février 2002². La collecte de données a été réalisée dans quatre collèges, soit Édouard-Montpetit, Lionel-Groulx, de Saint-Jérôme et Maisonneuve.

Dans ce texte, nous proposons une définition du mentorat entre enseignants du collégial, illustrée par deux témoignages, pour ensuite présenter les objectifs et la méthodologie de la recherche. Suivent les résultats de l'étude, d'abord ceux qui sont relatifs à l'expérience vécue par les professeurs, puis ceux qui touchent 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.

1. Mentor et mentorat : quelques éléments de définition

Le terme «mentor» vient du nom d'un personnage de *L'Odyssée*. En effet, Mentor est l'homme à qui Ulysse avait confié l'éducation de son fils Télémaque au moment de son départ 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 se nommer. 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 le mentorat organisationnel, la relation est suscitée, un pairage peut être suggéré, certains objectifs et certaines façons de faire peuvent être proposés aux partenaires. Dans plusieurs milieux de travail et notamment dans la fonction publique, l'organisation met en place un programme de mentorat comme mesure de soutien au développement professionnel du personnel.

Dans le milieu de l'éducation, des programmes de mentorat ont été expérimentés plus particulièrement pour répondre aux besoins d'insertion professionnelle des nouveaux enseignants. 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.

Nous inspirant de la documentation de recherche sur le mentorat et des témoignages recueillis au cours de notre recherche, notamment de la part de quelques personnes-clés associées à la création des programmes de mentorat dans les collèges étudiés, nous définissons ainsi le mentorat entre enseignants dans un contexte d'insertion professionnelle :

Relation temporaire de soutien³ 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 l'enseignant plus expérimenté et le débutant. La relation de mentorat est axée sur les besoins des débutants au regard des divers aspects de leur rôle. Elle suppose un accès au matériel pédagogique et aux pratiques développés par le mentor.

Voici le témoignage d'un mentor qui illustre le but de la relation, soit l'apprentissage du métier d'enseignant par le débutant, mais aussi l'apprentissage du plaisir d'enseigner et l'adaptation des stratégies utilisées par le mentor pour atteindre ce but.

« J'aime bien adapter la façon d'intervenir comme tuteur à chaque personne parce qu'il 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 classe⁴. (M4) »

Quant à la nature de la relation, un enseignant débutant la décrit comme égalitaire, ce qui suppose une attitude de confiance et de respect mutuel.

« 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 pli. Formateur sans être intrusif. » (P15)

Au cours de notre recherche, nous avons constaté que les termes associés au mentorat varient d'un collègue à l'autre. Voici les termes que nous retenons :

Relation	Professeur d'expérience	Professeur débutant
Parrainage	Parrain (marraine)	Parrainé ⁵ (marrainée)

2. Objectifs de la recherche

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

1. déterminer les conditions organisationnelles et pédagogiques⁶ qui favorisent l'utilisation fructueuse de la formule de mentorat chez les enseignants du collégial ;
2. recueillir et organiser les outils d'animation, de perfectionnement et de soutien développés dans les collèges.

Le premier objectif a été traité largement ; notre rapport de recherche porte essentiellement sur cet objectif. Quant au deuxième objectif, il n'a pu être atteint : en effet, nous avons constaté qu'il existe très peu de documents écrits sur le mentorat qui aient été développés dans les collèges et que nous aurions pu proposer comme outils d'animation, de perfectionnement et de soutien.

3. Méthodologie de la recherche

La visée était de comprendre les expériences vécues et les conditions qui les avaient rendu 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, combinant l'analyse de données qualitatives et quantitatives.

Au départ, nous nous étions assurées de la collaboration de quatre collègues 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 collègues, 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 (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 enseignants a porté essentiellement sur les points suivants :

Tableau 1 : Devis de cueillette des données

Volet 1 Processus de mentorat	Volet 2 Rôle du mentor	Volet 3 Relation établie	Volet 4 Effet de l'expérience	Volet 5 Conditions favorables
1.1 Organisation 1.2 Objets 1.3 Modalités	2.1 Signification du mentor, du mentorat 2.2 Apprentissage du rôle 2.3 Besoins de perfectionnement	3.1 Caractéristiques de la relation	4.1 Sur soi-même 4.2 Sur le mentor	5.1 Soutien institutionnel 5.2 Culture du département 5.3 Interpersonnelles

Également, dix conseillers pédagogiques et cadres qui avaient contribué au développement du mentorat dans leur collège ont 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 les conditions favorables à son développement.

4. Résultats

4.1 Description des expériences de mentorat

On peut 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 cueillette de données du volet 1, tandis que les objets des volets 2 et 3 renvoient aux aspects affectifs et relationnels du mentorat (Voir Tableau 1). 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

4.1.1 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, les rencontres peuvent être de moins d'une fois semaine, mais, dans la majorité des cas, la fréquence 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 peuvent s'ajouter.

Dans le cas où la planification se fait de façon plus informelle et en cours de processus, il y a parfois 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 (ex. crainte 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 de travail** (objets d'apprentissage pour le nouvel enseignant)

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 avec 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 vont dans le sens de la prévalence des objets de la première catégorie dans les échanges entre les mentors et les professeurs accompagnés.

Cette prévalence peut indiquer le caractère prioritaire des besoins relevant de cette catégorie pour les professeurs accompagnés et pour les mentors. Dans les collèges où certaines indications sont données aux mentors relativement aux objets importants, ces objets figurent aussi en première place.

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. » (M5)

Également, 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 ceci 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 eu 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. » (M6)

◆ **Modalités de travail** (modalités d'apprentissage pour le professeur accompagné)

Les modalités les plus fréquemment et les plus généralement utilisées sont : donner accès au matériel pédagogique du mentor et des collègues ; analyser la préparation de cours du nouveau professeur ; analyser les copies de ses étudiants. Elles 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. » (P5)

Des modalités axées sur le contact direct et sur la phase active de l'enseignement (observation en classe, inter-observation ; 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. » (P1)

La consultation *ad hoc* du mentor lorsqu'une situation problème survient constitue une modalité très appréciée : elle véhicule la potentialité 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.

4.1.2 La dimension relationnelle : principaux constats

◆ Représentation du rôle de mentor

Les représentations évoquées par les mentors et les professeurs accompagnés sont très semblables. Elles font ressortir l'image d'un guide et d'une personne qui apporte un soutien. Ce soutien est 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 des mentors et professeurs accompagnés à une même culture. 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 sentis spontanément à l'aise dans leur rôle. Les besoins de perfectionnement relatifs à l'exercice du rôle tel qu'envisagé sont peu ressentis.

◆ Relation établie

La relation vécue par la très grande majorité est très positive. La relation a été vécue en harmonie avec la conception du rôle de mentor évoquée précédemment : dans un climat d'égal à égal, dans la confiance et la réciprocité. Souvent, il y a découverte d'affinités ; toutefois celles-ci ne sont pas indispensables pour que se développe 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.

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

◆ Pratiques pédagogiques

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

« Ça sécurise beaucoup puisqu'on se sent supporté face aux nouveaux éléments pédagogiques. » (P15)

« 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. » (P2)

Pour les mentors il y a des retombées sur l'exercice de leurs tâches d'enseignant par la stimulation, les occasions de remise en question et le renouveau des pratiques que suscitent le rôle à jouer auprès d'un nouveau professeur et les interactions avec lui.

«Le mentorat tient en éveil et en situation d'apprentissage et il donne plus d'ouverture.» (M2)

«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.» (M4)

On constate donc que le mentorat, s'il vise le transfert d'expertise de la personne plus expérimentée à la moins expérimentée, 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.» (M4)

«D'échanger "pédagogique" et "valeurs" avec quelqu'un. Faciliter l'insertion d'un nouvel élément dans le groupe. Valoriser le travail d'équipe.» (M9)

◆ Identité professionnelle

Pour les professeurs accompagnés, le gain en sécurité et en confiance contribue à les conforter dans leur choix d'enseigner.

«Le mentorat m'a permis de me construire comme professeur.» (P8)

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 engouement pour la pédagogie.» (M19)

«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.» (M6)

«[...] heureuse de voir le prof accompagné s'en sortir haut la main, s'assurer de la qualité qui est offerte aux élèves.» (M4)

«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.» (M3)

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

4.2 Conditions favorables au développement du mentorat

Les données recueillies auprès de chaque catégorie de participants à cette recherche (personnes-clés et enseignants) 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 collègue.

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

- Un choix conjoint des objets de travail, après des interventions d'identification de besoins
- Le mentor possède un répertoire de modalités de travail ; au besoin, il reçoit de l'aide pour les développer
- La relation conserve le caractère naturel et spontané favorisant l'émergence d'une approche de type collaboratif

Au niveau du **département**, on insiste sur la mise en place de conditions relatives au soutien et à l'encadrement de la relation :

- L'échange d'informations sur le programme entre le RCD et le responsable
- Une marge d'autonomie du département quant au déroulement du mentorat
- L'élaboration d'une politique d'intégration des nouveaux enseignants
- La présence d'une culture de partage
- La prise en compte du conflit de rôles potentiel du mentor

Au niveau du **collège**, il est suggéré d'instaurer des conditions relatives à la définition d'un programme encadré mais souple, adapté au milieu, facilitant l'émergence d'une culture de valorisation de la psychopédagogie et du mentorat.

- La diffusion d'informations aux divers intervenants sur le processus de mentorat
- La valorisation du mentorat par des écrits et des actions concrètes
- L'adhésion des divers groupes d'intervenants du collège
- Une personne crédible au collège représente le programme
- La prise en compte du conflit de rôles potentiel pour le mentor
- Le volontariat des mentors
- Une libération de tâche pour le mentor et le professeur accompagné
- Une session d'orientation pour les mentors et le soutien d'un conseiller pédagogique au besoin
- Une formation psychopédagogique aux professeurs accompagnés parallèlement au mentorat

5. Recommandations

L'étude des conditions favorables telles que perçues par les participants ainsi que les lectures effectuées et les réflexions menées au cours de cette recherche nous ont amené 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
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
5. Intégrer au modèle des mesures permettant le développement d'une relation propice au transfert d'expertise
6. Mettre en place des mesures pour assurer le suivi et l'évaluation du programme.

Ceci rejoint les recommandations de Noé que présente Renée Houde, dans son ouvrage *Des mentors pour la relève*.

- Le programme doit être appuyé par la haute direction.
- Mentor et protégé se choisissent attentivement (plutôt que d'être jumelés de l'extérieur).
- Le mentorat est l'objet d'un vaste programme d'orientation mettant l'accent sur l'importance, pour le mentor et pour le protégé, d'avoir des attentes réalistes concernant la relation.
- On présente les responsabilités respectives du mentor et du protégé en les définissant clairement.
- On détermine une durée minimale et une fréquence minimale pour les contacts entre mentors et protégés.

NOTES

1. À l'automne 1999, Andrée Cantin a contribué à la réalisation du projet de mentorat à titre de conseillère pédagogique au Collège Maisonneuve. Elle a quitté ce collège en janvier 2000.
2. On trouvera une copie du rapport à la bibliothèque de tous les collèges qui font partie du Regroupement des collèges PERFORMA. On peut également s'adresser au Service du Développement pédagogique du Collège de Maisonneuve (514 254 7131, poste 4214) pour se procurer une copie (15,00\$ l'exemplaire, taxes, manutention et port inclus).
3. Dans la documentation écrite, on réfère aussi au terme « accompagnement » pour décrire la nature de la relation.
4. Dans ce texte, les numéros entre parenthèses renvoient à la numérotation des participants de la recherche (M pour mentor et P pour professeur accompagné).
5. Le terme « mentoré » n'est pas admis dans la langue française. Quant au terme protégé que l'on retrouve dans la littérature, nous l'avons écarté puisqu'il supposait une inégalité de statut, ce qui ne correspond pas au contexte et au type de relation de mentorat que nous ont rapportés les participants à cette étude.
6. 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.

RÉFÉRENCES

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