

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

MÉMOIRE PRÉSENTÉ À
L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION

PAR
MARIE-SOLEIL DÉSAULNIERS

PREMIÈRES ANNÉES D'IMPLANTATION D'UNE MESURE DE
SOUTIEN À L'INSERTION PROFESSIONNELLE, LE MENTORAT,
DANS UNE COMMISSION SCOLAIRE : ÉTAT DE L'IMPLANTATION,
RÉUSSITES ET OBSTACLES.

JUIN 2017

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

L'auteur de ce mémoire ou de cette thèse a autorisé l'Université du Québec à Trois-Rivières à diffuser, à des fins non lucratives, une copie de son mémoire ou de sa thèse.

Cette diffusion n'entraîne pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits de propriété intellectuelle, incluant le droit d'auteur, sur ce mémoire ou cette thèse. Notamment, la reproduction ou la publication de la totalité ou d'une partie importante de ce mémoire ou de cette thèse requiert son autorisation.

«Le monde déteste le changement, c'est pourtant la seule chose qui lui a permis de progresser.»

CF Kettering

À Jérôme et Léonie qui sont le plus grand changement dans ma vie et qui font en sorte que, de jour en jour, je devienne une meilleure personne.

Remerciements

Cette recherche est le fruit d'un long projet qui m'a demandé beaucoup d'effort, de rigueur et de motivation. La réalisation de mes études de deuxième cycle n'aurait pas pu être possible sans le soutien des gens qui m'entourent. C'est pourquoi je tiens à remercier les personnes qui m'ont soutenue tout au long de ce processus et ce, à leur manière.

Tout d'abord, je n'aurais pu mener à terme cette recherche sans le soutien constant de mon directeur, M. Stéphane Martineau. Tu as tout de suite cru en moi et m'a apporté l'aide dont j'avais besoin à chaque étape de mon projet. Merci pour tes recommandations et tes commentaires constructifs autant qu'humoristiques ! Ton expertise et ta passion pour le sujet ont suffi à garder ma motivation constante tout au long de mon processus. Je ne peux passer sous silence ta patience face à mes nombreuses questions et inquiétudes. Finalement, merci pour ta disponibilité. Tu m'as permis de mener à bien mon grand projet. Merci!

Je tiens aussi à exprimer ma reconnaissance envers tous les participants à ma recherche. Vous avez, à votre manière, pu contribuer au succès de mon étude. Vous avez apporté un éclairage précis et enrichissant des premières années d'implantation de Miroir.

Je souhaite remercier ma famille et mes proches pour le soutien apporté lors des cinq dernières années. Vos encouragements me faisaient avancer plus que vous ne le croyez. Je suis reconnaissante que vous ayez toujours été présents pour m'écouter et me motiver. À mes parents qui ont cru en moi et qui m'ont encouragée. À mon amoureux, Michael, et à mes enfants, Jérôme et Léonie, qui ont été aussi patients et compréhensifs. La fierté que je ressens à la suite de cette réussite vous appartient aussi à tous...Merci!

Finalement, je tiens à remercier ma grande amie Hélène Lefebvre avec qui j'ai amorcé cette grande aventure. Il y a cinq ans, nous avons débuté ce projet avec grand enthousiasme. Nous voilà donc rendues à la fin. Cette longue aventure n'a pas été toujours facile, mais tu as su me motiver dans les moments les plus difficiles. Tu n'oubliais pas de me diriger quand tu prenais plus d'avance sur moi. Ton entraide et ton écoute ont été très appréciées. Combien de fois nous avons lu nos mémoires respectifs ? Je ne les compte plus. Merci!

Je dois aussi remercier mes amies qui se sont toujours intéressées à mon cheminement, qui m'ont aidée à leur manière et qui ne manquaient pas une occasion pour me rappeler de prendre du temps pour moi. Merci!

Table des matières

Remerciements.....	ii
Liste des tableaux.....	vii
Sommaire.....	1
Introduction.....	3
Chapitre 1.....	7
Problématique.....	8
1.1 Mise en contexte.....	8
1.2 Décrochage enseignant.....	10
1.3 Facteurs liés à la tâche.....	12
1.3.1 Milieux et classes difficiles.....	12
1.3.2 Lourdeur de la tâche.....	13
1.4 Facteurs liés à l'environnement social.....	14
1.4.1 Isolement.....	14
1.4.2 La peur.....	15
1.4.3 Le jugement.....	15
Chapitre 2.....	17
Cadre conceptuel.....	18
2.1 L'insertion professionnelle.....	18
2.1.1 L'entrée fracassante dans l'enseignement.....	19
2.1.2 L'étape de l'insertion professionnelle.....	20
2.1.3 Programme d'insertion professionnelle : PIP.....	22
2.1.4 Bénéfices liés aux PIP.....	24
2.1.5 Les devoirs des enseignants débutants.....	25
2.1.6 Les besoins des enseignants débutants.....	26
2.2 Implantation d'une mesure de soutien.....	27
2.2.1 L'implantation d'un programme.....	29
2.3 Le changement organisationnel.....	30
2.3.1 La résistance au changement.....	34
Questions et sous-questions de recherche.....	37
Question de recherche.....	38
Sous-questions de recherche.....	38

Objectifs de recherche	39
Chapitre 3	40
Méthodologie	41
3.1 Type de recherche.....	41
3.2 Instruments de collecte de données	42
3.2.1 L'entrevue semi-dirigée	42
3.2.2 Le groupe de discussion.....	45
3.2.3 La triangulation	47
3.3 Sélection des participants	48
3.4 Description des participants	51
3.5 Traitement et analyse des données	53
3.6 Limites et pertinence de la recherche	56
Chapitre 4	61
Analyse des résultats	62
Chapitre 5	114
Discussion	115
5.1 Mission de Miroir	116
5.2 Choix de la mesure d'insertion professionnelle et clientèle ciblée	117
5.2.1 Choix de la mesure	117
5.2.2 Clientèle ciblée	120
5.3 Besoins des enseignants de la commission scolaire de l'Énergie	122
5.4 L'implantation de Miroir	124
5.5 Promotion	128
5.5.1 Manque d'informations.....	129
5.5.2 Usage de la messagerie électronique	130
5.5.3 L'affichage de publicité	131
5.5.4 Zeitgeist	132
5.6 Choix du moyen publicitaire	133
5.6.1 Courriel	133
5.6.2 Directions.....	134
5.6.3 Bouche-à-oreille.....	136
5.6.4 Logo	136

5.7 Obstacles déclarés	136
5.7.1 Peur du jugement et confidentialité	137
5.7.2 Intérêt.....	138
5.7.3 Lourdeur de la tâche	139
5.8 Évaluation formative et sommative.....	140
Conclusion	141
Contribution à la recherche	145
Références	148
Appendices	154
Appendice A Thèmes d’entrevue et thèmes des groupes de discussion	155
Appendice B Lettre d’information	162
Appendice C Consentement des participants : Porteur de dossier et conseillère.....	169
Consentement des participants : Enseignants des groupes de discussion.....	169
Appendice D Tableau résumé du cartable du mentoré	174
Appendice E Le sablier	177
Appendice F L’insertion professionnelle	179

Liste des tableaux

Tableau 1 Description des participants des groupes de discussion.....	51
Tableau 2 Description des participants à une entrevue semi-dirigée (Porteur de dossier et conseillère Miroir).....	53
Tableau 3 Promotion du programme de mentorat.....	63
Tableau 4 Connaissances liées à Miroir.....	67
Tableau 5 La confidentialité.....	70
Tableau 6 Les besoins déclarés des enseignants.....	71
Tableau 7 Raisons de la non-participation.....	75
Tableau 8 Obstacles.....	80
Tableau 9 Les avantages d'une telle mesure reconnus par les participants.....	84
Tableau 10 Suggestions et considérations pour la suite de l'implantation.....	86
Tableau 11 Structure organisationnelle de Miroir.....	91
Tableau 12 Fonctionnement de Miroir.....	94
Tableau 13 Confidentialité.....	98
Tableau 14 Promotion.....	99
Tableau 15 Les besoins ciblés.....	100
Tableau 16 État de la participation.....	101
Tableau 17 Objectifs visés atteints.....	103
Tableau 18 Objectifs non atteints ou déceptions.....	104
Tableau 19 Obstacles rencontrés.....	106
Tableau 20 Avantages visés.....	109
Tableau 21 Suggestions et considérations pour la suite de l'implantation.....	111

Sommaire

Le décrochage enseignant est à la base de notre intérêt pour cette étude. Effectivement, le haut taux de décrochage chez les nouveaux enseignants de même que les récentes recherches sur l'insertion professionnelle des novices nous ont conduits à nous intéresser aux mesures d'insertion professionnelle mises en place par la commission scolaire de l'Énergie. Considérant que le mentorat offert à la CSÉ depuis l'année scolaire 2014-2015 éprouvait quelques difficultés au niveau de la participation, nous nous y sommes intéressés, plus particulièrement en ce qui concerne son implantation. Nous avons cherché à comprendre quelles sont les conditions idéales de mise en place d'une mesure d'insertion professionnelle pendant les 5 premières années d'implantation. Nos différents groupes de discussion ainsi que nos entrevues avec le porteur de dossier et la conseillère du projet nous ont renseignés entre autres sur la promotion, la clientèle ciblée, les incitatifs mis en place, les obstacles rencontrés de même que les éléments qui se sont déroulés comme prévu.

Principalement, les résultats démontrent que le mentorat offre plusieurs avantages au niveau professionnel pour les enseignants. On peut aussi croire que le choix de la mesure d'insertion professionnelle de même que la clientèle ciblée font partie des obstacles à la bonne implantation de Miroir. En outre, nous remarquons qu'il y a eu des lacunes au niveau de la promotion de Miroir. Nous avons aussi pu constater que quelques obstacles

déclarés par les enseignants sont à l'origine de leur manque d'implication, soit la peur du jugement, le manque d'intérêt, les besoins et la lourdeur de la tâche.

Introduction

Introduction

Je travaille pour la commission scolaire de l'Énergie depuis l'obtention de mon diplôme en enseignement au préscolaire et primaire. Comme tous les enseignants débutants, j'ai commencé ma carrière avec les suppléances occasionnelles, j'ai su me faire connaître au fil du temps. Ensuite, j'ai obtenu près de six contrats pour mon employeur et ce, dans différentes écoles à la grandeur de la commission scolaire. J'ai travaillé aux extrémités du territoire couvert par la CSÉ. C'est donc après huit longues années que j'ai pu obtenir un poste au sein de cette dernière.

Ayant moi-même traversé plusieurs années de stress, d'inquiétude, de questionnement et de remise en question, je suis en mesure de dire que mon insertion professionnelle n'a pas été de tout repos. Bien que mon entourage me soutenait beaucoup dans mes démarches, je ne considère pas que j'ai eu l'aide dont j'aurais eu besoin.

Compte tenu de mon vécu des dernières années, j'ai voulu éclaircir la situation de l'insertion professionnelle dans ma commission scolaire. Or, je me suis vite rendue à l'évidence qu'il y avait un manque à ce niveau, mais que la CSÉ travaillait à y remédier en mettant sur pied une mesure d'insertion professionnelle. En effet, la CSÉ en était à implanter Miroir, une mesure visant à soutenir les enseignants par le mentorat.

Considérant que l'insertion professionnelle est un élément primordial dans le cheminement d'un enseignant et que des mesures d'insertion professionnelle peuvent aider à traverser cette phase cruciale, le fait de m'y intéresser davantage allait de soi. À la lumière de ces faits, j'ai élaboré ma recherche autour des deux premières années d'implantation de Miroir, du mentorat offert au personnel enseignant dans la commission scolaire de l'Énergie.

Ce mémoire se divise en cinq chapitres. Le premier chapitre de notre recherche présentera la problématique. Cette dernière est élaborée autour de l'insertion professionnelle vécue chez les enseignants débutants. C'est alors dans le contexte d'une recherche qualitative que cette étude s'intéresse à l'implantation d'une mesure d'insertion professionnelle, soit le mentorat dans la commission scolaire mentionnée plus haut. Notre recherche a été élaborée autour de trois concepts présentés dans le second chapitre : l'insertion professionnelle, l'implantation d'une mesure de soutien et le changement organisationnel. Notre recherche s'est penchée surtout sur les obstacles rencontrés lors de l'implantation de Miroir (le projet de mentorat dont il sera question) de même que les éléments s'étant bien déroulés. Nous avons exploré les moyens promotionnels utilisés de même que la population ciblée. En outre, nous avons réfléchi sur les besoins et les intérêts des nouveaux enseignants. Le troisième chapitre présente la méthodologie utilisée de même que les limites de notre recherche. Ainsi, afin de recueillir des informations, nous nous sommes tournés vers l'entrevue semi-dirigée de même que le groupe de discussion. Les participants retenus pour l'entrevue sont le porteur de dossier et la conseillère du projet

Miroir de la commission scolaire de l'Énergie, tandis que les participants aux groupes de discussion étaient des enseignants de la commission scolaire qui détenaient un nombre d'années variable d'expérience. Le chapitre quatre fait état des résultats obtenus. Nous avons procédé à une analyse thématique afin de produire cette section de la recherche. Finalement, le dernier chapitre propose la discussion des données recueillies, les retombées de même que les avenues à explorer pour d'éventuelles recherches.

Chapitre 1

Problématique

Dans ce premier chapitre, il sera question de la problématique. Nous ferons alors état de la situation au Québec concernant la lourdeur de la tâche enseignante, le décrochage des enseignants, l'insertion professionnelle et les mesures d'appui à l'insertion professionnelle.

1.1 Mise en contexte

Au cours des dernières années, l'éducation au Québec a subi de grandes transformations entre autres en ce qui a trait à la formation des enseignants et leur insertion sur le marché du travail. Ce n'est donc pas d'hier que remontent les premiers questionnements au sujet de l'insertion professionnelle. En effet, dès la réforme de 1992, l'insertion professionnelle dans l'enseignement faisait partie d'un des trois volets du dispositif mis en place par cette réforme. De plus, pour faire suite à ces nombreux changements dans le monde de l'éducation, le Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant faisait paraître son avis concernant l'insertion professionnelle. Dans ce rapport, plusieurs constats y étaient faits. D'une part, on y rapportait que la persévérance en enseignement dépendait de l'insertion professionnelle et d'autre part qu'elle influençait aussi la réussite scolaire (Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant, 2002). Toutefois, suite aux changements imposés en 1992 qui abolissaient les deux années probatoires avant l'obtention du brevet d'enseignant et qui devaient être remplacées par un dispositif

d'insertion professionnelle, on dénote qu'aucun document officiel n'obligeait les commissions scolaires à se doter d'un tel dispositif. Précisons aussi qu'aucun financement n'avait été alloué afin d'appuyer cette demande de soutien pour les commissions scolaires (Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant, 2002). Encore tout récemment, le Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport, dans son rapport de gestion de 2012-2013, annonçait un sommet sur la profession enseignante mettant de l'avant ce besoin de revaloriser la profession enseignante. Trois thèmes s'y retrouvaient priorisés : l'abandon de la profession enseignante, l'insertion professionnelle de même que la sous-valorisation de la profession (Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport, 2013). De plus, dans son rapport de 2013-2014, on dénote neuf mesures mises en place par le MELS pour la valorisation de la profession enseignante (Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport, 2014). Ainsi, considérant que l'insertion professionnelle des enseignants en début de carrière s'avère un élément déterminant pour la rétention de ceux-ci en enseignement (Mukamurera, Martineau, Bouthiette, & Ndoreroaho, 2013) et qu'elle s'avère être une préoccupation ministérielle, nous en ferons le fil conducteur de cette recherche. D'ailleurs, une mesure financière a été implantée afin de soutenir les commissions scolaires pour se doter de programmes d'insertion professionnelle. Celles-ci devant par ailleurs mettre en place des mesures d'insertion professionnelle au cours de l'année 2013-2014. C'est ainsi que la commission scolaire de l'Énergie s'est dotée de Miroir, un programme de mentorat qui, au moment de notre recherche, en était encore à ses balbutiements après une année d'implantation.

1.2 Décrochage enseignant

Le décrochage scolaire est en quelque sorte le déclencheur de notre réflexion au sujet de l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants. Le décrochage enseignant se définit, selon Karsenti et Collin (2009), comme étant un départ prématuré de l'enseignement, départ qui peut être voulu ou subit. L'enseignant prendrait parfois une telle décision après avoir été confronté à de multiples défis et problèmes. Dans son rapport, le Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant (2002) explique que 20% des enseignants ayant deux ans ou moins d'expérience envisagent de quitter la profession. C'est dire que la question du décrochage au Québec nécessite une attention particulière. Pour Martineau, Mukamurera, Karsenti, et Collin (2013), le taux de décrochage des enseignants est alarmant, surtout chez les débutants, car il serait près de 15%. Même s'ils ne quittent pas l'enseignement, l'envie de quitter dans les premières années est présente chez 37% des enseignants débutants réguliers contre 76 % de ceux qui ont un statut précaire (Mukamurera, Bourque, & Gingras, 2008). Pire encore, les nouveaux enseignants ont du mal à s'imaginer faire une carrière sans usure ou lassitude. Bref, à leurs yeux, il s'avère presque impossible de maintenir le plaisir jusqu'en fin de carrière. Le sentiment d'échec a tendance à prendre le dessus sur le plaisir (Lantheaume & Hélou, 2008). Certains nouveaux enseignants vont même jusqu'à ajouter qu'ils ne resteront pas longtemps enseignants prétextant ne pas vouloir en venir à «détester les élèves» comme d'autres plus anciens (Lantheaume & Hélou, 2008). Dans la même pensée, l'étude de Parent, Paré, et Deslandes (2006) sur les valeurs et opinions des futurs enseignants révèle

qu'avant même de terminer leur formation, certains sont convaincus qu'ils ne consacreront pas toute leur vie à la carrière d'enseignant.

Dans un autre ordre d'idées, une étude de Cossette (1999) révèle que 65 % des nouveaux enseignants se sentent stressés, très stressés ou extrêmement stressés. Le comportement, la reconnaissance, le manque de temps et de ressources, la charge de travail et les relations avec les pairs ou les parents seraient à l'origine de ce stress (Royer, Loiselle, Dussault, Cossette, & Deaudelin, 2001). En plus, en début de carrière, le facteur concernant la reconnaissance professionnelle est plus important que les autres mais tend à diminuer avec l'expérience.

Pour Martineau et al. (2013), trois types de facteurs sont à considérer quant au phénomène d'insertion professionnelle : les facteurs liés à la tâche enseignante, à la personne et l'environnement social. Ainsi, lorsqu'il est question de déterminer la charge de travail, plusieurs facteurs entrent en ligne de compte. On parle alors des facteurs matériels et environnementaux, des facteurs sociaux, des facteurs liés à l'objet du travail et à l'organisation du travail de même qu'aux exigences formelles et bureaucratiques (Martineau, Portelance, & Presseau, 2010).

Dans les sections qui suivent, nous précisons alors ces facteurs, qui sont interconnectés et qui ne peuvent agir séparément (Martineau, 2013).

1.3 Facteurs liés à la tâche

Les facteurs liés à la tâche ont guidé cette section. On fait alors référence aux milieux, aux classes difficiles et à la lourdeur de la tâche enseignante.

1.3.1 Milieux et classes difficiles

Quand il est question de contexte difficile en enseignement, on a tendance à penser d'emblée aux enseignants d'expérience. Toutefois, il n'en est rien. Au contraire, les enseignants plus expérimentés tentent plutôt de finir leur carrière dans les établissements considérés plus faciles. Il semblerait que ce soit même vu comme une question de survie. Or, les enseignants en début de carrière se voient souvent attribuer des classes difficiles dont personne ne veut. On peut aussi penser aux enseignants qui s'allouent des congés pour reprendre leur souffle, mais qui inévitablement transfèrent le groupe difficile à la suppléante. Le problème étant simplement transféré à une personne ayant moins d'expérience (Viviers & Maranda, 2011). Le deuxième motif d'abandon ou de remise en question de la carrière pour un enseignant à statut précaire s'avère à 15 % être attribué aux groupes difficiles (Mukamurera et al., 2008). Finalement, plusieurs se voient attribuer une classe difficile pour laquelle ils ont de la difficulté à faire la gestion de classe par manque d'expérience à résoudre des problèmes (Martineau et al., 2010).

En début de carrière, les nouveaux enseignants doivent faire face de façon solitaire à de multiples obstacles tels que la gestion de classe, la discipline, l'hétérogénéité des groupes-classes ou l'intervention auprès d'élèves en difficulté. L'absence de dispositif d'insertion professionnelle vient alourdir ces difficultés (De Stercke, Temperman, & De Lièvre, 2010).

1.3.2 Lourdeur de la tâche

La lourdeur de la tâche serait un des principaux obstacles à une bonne insertion professionnelle (Martineau & Portelance, 2007). Lorsque l'on parle de la lourdeur de la tâche, on pense immédiatement à la surcharge de travail, aux rencontres de parents ou aux réunions. Toutefois, la simple intégration au milieu s'ajoute à la lourdeur de la tâche enseignante. L'intégration des nouveaux enseignants se fait d'autant plus intensément. D'abord, ils sont généralement parachutés rapidement dans de nouveaux milieux et ont à revivre fréquemment ces changements d'école. Ainsi, ils doivent donc s'investir personnellement dans cette intégration qui doit continuellement être renouvelée (Viviers & Maranda, 2011). La planification de la matière de même que l'évaluation des apprentissages représentent aussi des difficultés pour les enseignants débutants ne bénéficiant pas d'une mesure de soutien à l'insertion professionnelle (De Stercke, Temperman, et al., 2010).

1.4 Facteurs liés à l'environnement social

Cette section traite des facteurs liés à l'environnement social. Autrement dit, les éléments qui ont un impact sur l'enseignant quand il entre en relation, soit avec ses pairs ou les différents acteurs de son milieu. On pense alors à l'isolement, à la peur et au jugement.

1.4.1 Isolement

Bien que la profession enseignante revête principalement un caractère social, public et relationnel, il n'en demeure pas moins que l'isolement peut guetter les enseignants (Baillauquès & Breuse, 1993). Le fait de se retrouver souvent seuls face aux difficultés qu'ils rencontrent serait un obstacle pour les enseignants débutants (De Stercke, Temperman, et al., 2010). Selon Baillauquès et Breuse (1993), des nouveaux enseignants affirment se buter à l'indifférence de leurs collègues déjà en place dans l'école. Ils n'ont d'autre choix que de se débrouiller seuls et de travailler chacun pour soi. En réponse à ceci, ces chercheurs avancent qu'il est alors question de l'angoisse de l'accueillant. Selon une recherche, pour 20,6 % des enseignants interrogés, les relations avec les pairs sont rares ou même absentes (Estève, cité dans (Baillauquès & Breuse, 1993). Malgré cet obstacle d'intégration, l'isolement peut s'avérer positif à certains égards. Comme le mentionnent Tardif et Lessard (1999), les enseignants travaillent de manière individuelle, chacun dans leur classe. Cela leur permet d'avoir une large autonomie sur ce qui se passe dans la classe. Ils sont ainsi à l'abri du jugement et possèdent un certain contrôle sur leur travail. Ils sont certes solitaires face aux élèves mais cette solitude est contrebalancée en

quelque sorte par le pouvoir qu'ils possèdent sur l'organisation de leur travail en classe. Il paraît clair que certains novices ressentent le besoin de sortir de cet isolement pour se ressourcer auprès d'autres adultes qui vivent les mêmes expériences (Rey & Gremaud, 2013).

1.4.2 La peur

Dans plusieurs recherches, la peur est un thème récurrent chez les enseignants débutants. On précise alors la peur de ne pas être à la hauteur, la peur de ne pas maîtriser les contenus, la peur de l'évaluation des élèves, la peur de ne pas savoir comment s'y prendre de même que la peur de ne pas être en mesure de faire la discipline. Bref, cette peur se traduit par la crainte de ses propres savoirs pratiques. En ce qui concerne l'évaluation des élèves, les enseignants la craignent pour diverses raisons : l'impact des décisions prises, le sentiment de culpabilité face au jugement porté et la peur d'être jugé à leur tour (Baillauquès & Breuse, 1993).

1.4.3 Le jugement

Le jugement envers les enseignants peut provenir de plusieurs sources. En effet, il peut découler des parents, des collègues ou du milieu. En premier lieu, les enseignants ressentent un profond malaise face aux parents (Lantheaume & Hélou, 2008). Or, lorsqu'un enseignant à statut précaire commence dans une classe, il est inévitablement soumis au jugement. En effet, les jeunes enseignants déplorent le fait de ne pas avoir plus

de soutien de l'administration lors des rencontres avec les parents (Baillauquès & Breuse, 1993; Lantheaume & Hélou, 2008). C'est par la discipline que passe généralement le jugement des parents. De plus, ceux-ci font peu confiance aux débutants puisque l'expérience est un critère sur lequel ils se fient pour juger de l'efficacité des enseignants. Le manque de confiance est d'autant plus accentué lorsqu'il s'agit d'un suppléant (Baillauquès & Breuse, 1993). Les nouveaux enseignants remettent en question leurs compétences (Lantheaume & Hélou, 2008).

Le jugement peut aussi provenir de la classe-même, puisque les élèves sont conscients que se sont les débuts de l'enseignant et ils ont parfois le goût de le déstabiliser (Viviers & Maranda, 2011).

Le jugement des collègues préoccupe aussi les enseignants, au point d'avoir une influence sur eux. Cette situation est d'autant plus marquée chez les novices qui doivent rapidement comprendre le fonctionnement de l'école, les façons de faire et ce qui est admis ou non (Lantheaume & Hélou, 2008; Rey & Gremaud, 2013). Ils ne veulent surtout pas être étiquetés comme étant celui qui a des «problèmes» (Lantheaume & Hélou, 2008). Lorsqu'un enseignant débutant s'est bien intégré à l'équipe-école, ce dernier sera alors bien présenté aux parents, en opposition à l'enseignant « oublié » qui sera présenté comme un enseignant de passage. Or, ce jugement des pairs confirme une fois de plus l'importance de l'accueil et de l'insertion du nouvel enseignant (Baillauquès & Breuse, 1993; Rey & Gremaud, 2013).

Chapitre 2

Cadre conceptuel

Ce chapitre présente les différents concepts autour desquels s'est élaborée notre recherche. Nous définirons le concept d'insertion, d'implantation d'une mesure de soutien et du changement organisationnel. Bien qu'en apparence ces concepts ne semblent pas liés les uns les autres, ils ont guidé notre recherche puisqu'ils décrivent bien les éléments qui justifient la présence de Miroir dans la commission scolaire. Effectivement, l'insertion professionnelle étant à la base de notre réflexion, il allait de soi de la définir. D'ailleurs, nous nous sommes appuyés sur nos lectures afin de créer un schéma de notre représentation de l'insertion professionnelle (Voir Appendice F). En outre, l'implantation d'une mesure d'insertion professionnelle s'avère essentielle afin de faciliter cette étape cruciale franchie par les nouveaux enseignants. Or, il nous apparaissait important d'en préciser ce concept. De plus, sachant que l'implantation d'une mesure impose souvent un changement organisationnel, nous avons voulu clarifier ce concept.

Grâce à ces précisions, nous serons en mesure d'établir l'état de la situation quant à l'implantation de Miroir dans la commission scolaire de l'Énergie.

2.1 L'insertion professionnelle

Selon la FSE (2013) (Fédération des syndicats de l'enseignement), l'insertion professionnelle est une étape cruciale dans les premières années d'enseignement des

novices. Elle comporte trois phases. La première phase que les débutants franchiront sera la « survie », celle-ci durera environ trois à cinq ans (FSE, 2013). C'est à ce moment qu'ils constateront le fossé qui existe entre la formation initiale et la réalité quotidienne de la prise en charge complète d'un groupe. La deuxième phase, celle de la consolidation des acquis, permettra de faire un bilan des expériences et des réinvestissements possibles. Finalement, la phase de socialisation qui se veut très importante pour l'insertion professionnelle, peut facilement être laissée pour compte par manque de temps par les nouvelles enseignantes. Elle se veut la phase où le novice prend conscience qu'il n'est pas seul à vivre dans cette situation et qu'il a avantage à vivre cette épreuve en collectivité.

Selon Kelley (2004), il est déplorable que le besoin de soutien à l'insertion professionnelle ait trop longtemps été laissé de côté.

2.1.1 L'entrée fracassante dans l'enseignement

Baillauquès et Breuse (1993) de même que Gervais (1999) sont d'accord pour dire que l'entrée dans la profession est souvent très brusque. Les enseignants déplorent le fait d'obtenir leur affectation au dernier moment, rendant ainsi leur début plus ardu. Certains la reçoivent même la veille de la rentrée scolaire. Ils se trouvent alors parachutés dans une classe sans préparation matérielle ni mentale. De plus, ils ajoutent que plusieurs sont envoyés loin de chez eux, ce qui serait un obstacle à une bonne insertion professionnelle pour 50% des novices. À l'inverse, 40% s'éloigneraient dans le but d'acquérir de

l'expérience (Martineau & Portelance, 2007). Ceux-ci seraient aussi confrontés à de fréquents changements de classe ou de milieu. On peut penser aux tâches exigeant un changement de classe à tous les jours ou même dans la journée : des classes de différents niveaux et dans différentes écoles. Or, certains éprouvent des difficultés d'adaptation, de stress et d'inquiétude (Martineau et al., 2010). Ainsi, l'enseignant dans cette situation n'a pas le lien d'appartenance nécessaire à sa motivation, à son investissement et à son engagement (Baillauquès & Breuse, 1993).

Bref, Martineau et al. (2010) résument bien cette entrée fracassante dans l'enseignement. Ils définissent celle-ci comme soudaine et ajoutent qu'on transfère au débutant la même responsabilité qu'à l'enseignant ayant beaucoup d'expérience. D'ailleurs, on peut lui confier les pires classes. Pour Baillauquès et Breuse (1993), le nouvel enseignant aura aussi à faire face à une responsabilité qu'il n'avait pas auparavant, une prise en charge solitaire de son emploi du temps et de celui des élèves.

2.1.2 L'étape de l'insertion professionnelle

Même si l'insertion professionnelle est loin d'être un concept nouveau, il n'en demeure pas moins que depuis une dizaine d'années, on y accorde plus d'attention, notamment en recherche. C'est dans cette optique qu'a notamment été créé le CNIPE, le Carrefour national de l'insertion professionnelle en enseignement (Martineau, 2011). Or, certaines études récentes comme celles de Vifquin et Watthez (2013), Mukamurera et al. (2013),

Martineau et Mukamurera (2012), Martineau (2011) s'attardent donc à en étudier les retombées. Vifquin et Watthez (2013) parlent alors de sortir de l'isolement et du sentiment de culpabilité. Pour Mukamurera et al. (2013) c'est surtout aux niveaux du développement professionnel et de la socialisation organisationnelle que se font sentir davantage les bénéfices des programmes d'insertion professionnelle (PIP). Plus particulièrement, dans le développement professionnel, on pense à la gestion de classe ou à l'engagement dans la formation continue. En ce qui concerne la socialisation organisationnelle, on y retrouve outre le sentiment d'appartenance, l'insertion dans l'équipe-école et l'adhésion aux valeurs de l'école. De plus, Devos, Mouton, et Marigliano (2013) ajoutent que le mentorat, plus précisément, apporterait un soutien émotionnel au débutant.

Pour Gervais (1999), l'insertion professionnelle est le passage entre la formation initiale et la formation continue. Quant à Portelance, Mukamurera, Martineau, et Gervais (2008), l'insertion professionnelle fait référence aux débuts dans l'enseignement, à l'adaptation de même qu'à l'évolution du nouvel enseignant. Ces derniers précisent qu'au Québec, l'insertion professionnelle est problématique. Comme mentionné précédemment, les nouveaux enseignants seraient confrontés à un taux de décrochage élevé, à un manque de soutien, à l'épuisement professionnel, au sentiment d'incompétence, etc.

Selon Riopel (2006), il existe un continuum de la formation pour un enseignant. En effet, quatre étapes sont présentes : la formation antérieure, la formation initiale, l'insertion professionnelle et la dernière, la formation continue.

2.1.3 Programme d'insertion professionnelle : PIP

Une étude de Royer et al. (2001) révèle que les enseignants, à près de 90%, ont accès à des mesures de soutien non structurées. On peut penser à l'aide des pairs, de la direction, du personnel non enseignant ou du syndicat. Toutefois, lorsqu'il est question de soutien structuré, par exemple le mentorat, il est moins présent. Pour 45% des enseignants, les services de soutien sont : le service d'aide ponctuel sur le plan pédagogique, sur le plan psychologique et le programme d'aide aux employés. Étonnamment, selon cette enquête, les enseignants considèrent plus satisfaisante l'aide non officielle qu'officielle.

Récemment, plusieurs mesures d'insertion professionnelle ont été recensées dans 19 commissions scolaires qui possèdent un programme d'insertion professionnelle (PIP). En effet, le mentorat s'avère le plus utilisé avec 89% d'utilisation. Viennent ensuite les ateliers de formation, le temps de libération, la trousse d'accueil, l'accès à une personne-ressource et les groupes de discussion (Martineau & Mukamurera, 2012). D'autres mesures ont été recensées, sans toutefois être populaires auprès des commissions scolaires. De plus, on remarque que parmi elles, plusieurs jumèlent plus d'une mesure et ce, dans le but d'une meilleure efficacité de celles-ci tout en répondant à la diversité des besoins des débutants (Duchesne & Kane, 2010; Martineau & Mukamurera, 2012; Mukamurera et al., 2013).

On y dénombre certains thèmes plus populaires abordés lors des ateliers de formation. Principalement, le thème de la gestion de classe est récurrent, mais on parle aussi des rencontres de parents et de l'évaluation (Martineau & Mukamurera, 2012). Or, cela peut être dû au fait que les enseignants débutants, avec peu d'expérience, éprouvent plus de difficultés à résoudre les problèmes rencontrés au quotidien, principalement en ce qui a trait à la gestion de classe. Ceci expliquerait la récurrence du sujet (Martineau et al., 2010).

Selon une étude de Mukamurera et al. (2013), 46% des commissions scolaires participantes possèdent un programme d'insertion professionnelle datant de moins de cinq ans, étant ainsi encore en période d'ajustement. Dans une recherche de Lamontagne, Arsenault, et Marzouk (2008), on précise que les commissions scolaires ont leurs propres critères de sélection pour la participation à leur programme d'insertion professionnelle. Dans les commissions scolaires sondées, une seule permet l'accès à son programme à tous les novices, indépendamment du nombre de jours travaillés ou des contrats obtenus, tandis que certaines admettent les novices après 400 jours de travail ou lors de l'obtention d'un contrat. Ils constatent que la formule la plus utilisée dans leur programme d'insertion est celle de la rencontre de groupe. Les répondants précisent que ce type d'accompagnement serait efficace et prometteur. De plus dans 75% des organisations consultées, il y a un volet mentorat. Ce dernier serait utilisé à 91% sur une base volontaire et les commissions scolaires auraient en moyenne 18 débutants par année. Selon eux, le risque est grand pour les enseignants débutants n'ayant pas accès au programme d'insertion de se rabattre sur l'improvisation pour survivre (Leroux & Mukamurera, 2013).

Dans un autre ordre d'idées, une étude Mukamurera et al. (2013) fait ressortir la sous-utilisation des outils technologiques comme moyen de communication ou d'accompagnement, tels que le courriel ou Internet. Ce qui s'avère paradoxal selon eux, considérant que ces novices font partie d'une génération technologique. Il en ressort aussi qu'un appui financier pourrait être davantage offert aux enseignants débutants. D'une part, l'étude révèle que pour les commissions scolaires ayant un programme d'insertion professionnelle, le mentorat et les ateliers de formation font partie des aspects les plus appréciés des répondants. Ceux-ci affirment être très satisfaits ou assez satisfaits en ce qui concerne la diversité et l'accessibilité des mesures mises à leur disposition dans le PIP. De plus, il semblerait que le PIP encouragerait la prise en charge du développement professionnel, ce qui répondrait à la compétence 11 du référentiel de compétences professionnelles à l'enseignement au Québec, soit de s'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel.

2.1.4 Bénéfices liés aux PIP

Les PIP favoriseraient la rétention des enseignants dans l'enseignement et qu'ils auraient un impact sur la satisfaction au travail, sur le sentiment d'appartenance et sur le sentiment de bien-être chez les débutants. Ils auraient des répercussions chez les enseignants d'expérience par la valorisation de leur expertise. Ils auraient aussi un bénéfice

économique. En effet, il y aurait plus de retombées économiques que de dépenses (Mukamurera et al., 2013).

2.1.5 Les devoirs des enseignants débutants

Suite aux nombreux changements vécus, Martinet, Raymond, et Gauthier (2001) ont commandé une réorientation de la formation initiale afin de l'adapter à la nouvelle réalité des enseignants. Lorsqu'il est question de changements, on dit alors que l'école a une autonomie qui s'est accentuée avec le temps, qu'elle fait face à de nouvelles missions, des effectifs scolaires davantage diversifiés, des cellules familiales et un marché de l'emploi transformés, d'un savoir éclaté en plus de sa transmission diversifiée (Martinet et al., 2001). Tous ces aspects ont poussé le Ministère de l'Éducation en 2001 à demander une adaptation de la formation des maîtres. Le programme a donc été repensé, entre autres dans une optique de professionnalisation. Ainsi, on veut inclure le développement de la pensée réflexive chez les futurs enseignants. Parmi les recommandations faites, la compétence 11 demande à l'enseignant de s'engager dans une démarche individuelle ou collective en lien avec son développement professionnel. Principalement, par cette compétence, on s'attend de la part des enseignants à une réflexion sur leur pratique par l'analyse critique et ce, afin qu'ils en viennent à un réinvestissement dans l'action. La formation initiale s'efforcera alors d'amener les futurs enseignants à appliquer cette démarche de réflexion sur leur enseignement de manière rigoureuse (Martinet et al., 2001).

Ainsi, les enseignants en début de carrière devraient démontrer une ouverture et de l'implication dans le milieu scolaire (Martineau & Portelance, 2007). Or, il est surprenant de constater que dans une certaine mesure, les débutants ne se sentent pas interpellés par les dispositifs mis à leur disposition. On parle alors que pour 23 % d'entre eux, cette faible mobilisation fait office d'obstacle à l'implantation et à la gestion d'un programme d'insertion professionnelle. Pour 64% des répondants, la difficulté se situe davantage au niveau de la gestion du temps et pour 59% il serait question de budget (Mukamurera et al., 2013).

Pour Dumas (1998), les nouveaux enseignants désirent plus d'aide que ce qu'ils reçoivent lors du processus d'insertion professionnelle. Il rapporte aussi que plus l'enseignant est âgé, moins il désire d'aide et moins il en reçoit. Ce qui peut, selon cette étude, s'expliquer par le nombre d'années d'expérience en enseignement de l'enseignant. Il précise aussi que les enseignantes désirent moins d'aide que les enseignants.

2.1.6 Les besoins des enseignants débutants

Les enseignants ont diverses attentes en ce qui a trait à leur insertion professionnelle. On peut classer leurs besoins en domaines spécifiques : professionnel, institutionnel, organisationnel, professionnel, pédagogique et disciplinaire, domaine concernant les élèves et celui des relations avec les collègues. Dans chacun des domaines, des attentes sont formulées. Premièrement, il y a le document d'information remis à leur arrivée dans

une école qui peut les informer sur la charge de travail, l'organisation de l'école, le personnel, certains aspects liés à la logistique ou à l'évaluation. On pense aussi à une visite guidée des infrastructures, de la formation continue et des outils d'évaluation. Enfin, les enseignants voudraient avoir une personne-ressource à contacter en cas de besoins (Oger et al., 2013).

2.2 Implantation d'une mesure de soutien

L'implantation d'une mesure de soutien à l'insertion professionnelle tel le mentorat est une étape cruciale et déterminante dans les perceptions futures des principaux acteurs. Autant elle peut être accueillie positivement, autant elle peut marquer un point de rupture important. Son implantation est donc primordiale afin que le dispositif soit perçu comme aidant et non comme une expérience négative (Mukamurera et al., 2013). Ainsi, l'implantation du programme de mentorat Miroir et d'autres mesures d'insertion professionnelle mises en place cette année par la commission scolaire de l'Énergie nous intéressent. Le manque de participation au dispositif proposé, Miroir, nous amène à nous questionner sur les moyens pris pour informer et promouvoir ces derniers. En réponse à cette faible mobilisation, que ce soit de la part des directions, des débutants ou enseignants d'expérience, on peut penser qu'il faudrait davantage informer et faire la promotion des programmes d'insertion. Selon des chercheurs, trop peu d'informations sont transmises quant à leur existence, leur pertinence, leurs enjeux et leur déploiement. La peur du

jugement et de l'évaluation ressort aussi comme motif de désengagement de la part des enseignants novices (Leroux & Mukamurera, 2013; Mukamurera et al., 2013).

Le mentorat est généralement perçu de manière positive de la part des enseignants. En effet, 88% des enseignants sondés voient le mentorat d'un bon œil. Cependant, on dénote que les enseignants d'expérience accueilleraient de manière plus favorable le mentorat que les enseignants débutants. Ces derniers auraient davantage peur des effets négatifs du mentorat (Mukamurera et al., 2013). Cette même étude confirme aussi que cette pratique serait utile pour les enseignants débutants et que cela les aiderait à faire face à leurs difficultés éventuelles. Selon une autre étude menée en 2012 à propos des attentes de soutien des nouveaux enseignants, 88% souhaitent la mise en place d'un système de mentorat assuré par les enseignants expérimentés (De Stercke, Temperman, De Lièvre, & Van Wassenhove, 2012).

Alors, rien de mieux que d'interpeller les débutants eux-mêmes pour aider à l'amélioration des mesures de soutien et des PIP. Ces derniers sont à même d'apporter des pistes de réflexion et de solution (Mukamurera et al., 2013). Considérant que des études nous informent déjà sur les besoins et attentes des enseignants novices, mais que ceux-ci ne démontrent pas d'intérêt significatif pour les mesures mises à leur disposition, nous aimerions savoir si les besoins et attentes des enseignants débutants sont les mêmes dans notre commission scolaire. Aussi, il serait intéressant de connaître quels sont les obstacles qui freinent leur implication et quels seraient les incitatifs.

2.2.1 L'implantation d'un programme

Afin de mieux voir clair en ce qui a trait à l'implantation d'un programme, il importe de préciser des termes afin de les dissocier. D'une part, le projet d'implantation se définit comme étant l'ensemble des tâches devant être mises en place, reliées entre elles et effectuées dans un temps précis. On parle alors du démarrage, du recrutement, de la préparation, de l'implantation du programme lui-même et finalement, de son évaluation (formative et sommative). D'autre part, la phase d'implantation, quant à elle, renvoie au processus de mise en œuvre et de réalisation des tâches préalablement planifiées (Monette, Charette, & Jobin, 2001).

Plusieurs programmes n'arrivent pas à donner les résultats souhaités puisque les responsables de l'implantation ne respectent pas nécessairement la structure ou le déroulement des activités préalablement planifiés (Monette et al., 2001). Aussi, ils ne tiennent pas suffisamment compte du destinataire au moment de l'implantation. Il faut pourtant lui réserver une place de choix puisque c'est lui qui vit le changement (Bareil, 2004). En outre, il est tout de même rare que l'implantation du programme se déroule exactement comme c'était prévu au départ. Des imprévus peuvent survenir ou des manières de faire peuvent devenir évidentes lors de la réalisation, ce qui entraîne ainsi des modifications. Considérant que des événements inattendus peuvent survenir, il importe donc de laisser une place importante à l'évaluation formative et sommative du programme. Cette dernière permettra en effet de recueillir l'information nécessaire afin de déterminer la valeur et les changements potentiellement pertinents à apporter.

Finalement, c'est à cette étape qu'il est possible de modifier le programme et d'appliquer les modifications souhaitées. C'est une démarche de progrès constant pouvant être répétée au besoin. On peut le comparer à l'image d'un sablier. Les étapes de réalisation sont représentées par le sable qui se déverse tandis que le fait de retourner le sablier démontre qu'il y a évaluation, formative ou sommative, ce qui implique de revoir et recommencer certaines étapes de la réalisation (Monette et al., 2001) (Voir Appendice E).

2.3 Le changement organisationnel

Afin de mieux comprendre la problématique vécue dans notre commission scolaire, il importe de déterminer ce qu'on entend par changement organisationnel. Colletette, Delisle, et Perron (1997) proposent plusieurs définitions pour faire une distinction entre différentes expressions utilisées lorsque l'on aborde le concept de changement. Le changement au sens général se décrit selon eux comme étant le passage observable d'un état à un autre tout en ayant un caractère relativement durable. On peut alors parler d'implantation d'une innovation qui agira sur un système social. Le changement organisationnel quant à lui est aussi un changement observable et durable, toutefois on l'attribue à un sous-système de l'organisation. Ce changement doit par contre être observable par les membres de l'organisation ou les gens qui sont en relation avec ce système. On peut aussi parler de processus de changement. Cette expression renvoie aux phases vécues par ceux qui doivent intégrer le changement en question. Or, on ne parle pas nécessairement des promoteurs du changement. Quant à la démarche de changement,

celle-ci renvoie aux étapes franchies pour entreprendre, promouvoir et implanter le changement. Plus précisément, la démarche comprend toutes les actions mises en œuvre par les agents du changement afin de s'assurer que le changement se concrétise dans l'organisation.

La mission donne une raison d'être à un système. Toutefois, la mission perçue par les différents acteurs détermine davantage la raison d'être plus que la mission réelle (Collerette et al., 1997). Les étapes du processus de changement comptent l'éveil, la désintégration, la reconstruction et l'intégration. Selon Collerette et al. (1997) c'est à la première étape, l'éveil, que se manifeste la décision au niveau préconscient, d'accepter ou de refuser de remettre en question le changement proposé. C'est alors que s'amorce la désintégration si l'individu accepte de remettre en question le système de pertinence. À l'inverse, il peut arriver que l'acteur ne remette jamais en question son système de pertinence, ce qui fait en sorte qu'il ne s'engagera jamais dans un processus de reconstruction de sa réalité. Lors de la désintégration, il peut aussi y avoir un point d'arrêt du processus puisque cette étape consiste à faire un examen de son système de représentation afin de juger de la pertinence pour en faciliter son adaptation au réel. Il peut arriver que des solutions de rechange surgissent, ce qui fait en sorte qu'il doit juger de la valeur de chacun. Il peut alors plonger dans l'effort qu'impose la reconstruction ou juger de ne pas changer quoi que ce soit. Ainsi, c'est lors de ces deux phases que les destinataires seront réceptifs ou réfractaires à ce qui leur est proposé par les promoteurs. On pourrait

considérer cette étape comme étant le point d'achoppement dans le cas qui nous intéresse. Il serait alors intéressant d'aller vérifier cet aspect.

Les auteurs relèvent trois déclencheurs d'énergie en vue d'un changement. Le premier étant l'attrait de satisfactions et de gratifications. Le deuxième étant l'insatisfaction ressentie dans la situation existante par les personnes visées ou appréhendée dans un avenir prévisible. Le dernier étant la pression des leaders du milieu. Or, ils affirment que plus ces déclencheurs seront présents, en quantité autant qu'en intensité, plus le changement se fera facilement. On remarque alors que l'inverse, le manque de présence, aura comme effet de rendre difficile l'accueil et l'intégration dans les pratiques quotidiennes. Selon Bareil (2009) et Colletette et al. (1997), on peut croire que les gains devront donc être plus importants ou compenseront le coût en énergie que cela leur demandera pour abandonner leurs habitudes et en adopter d'autres. Or, sans un minimum d'effort et d'engagement de la part des destinataires, le changement pourra s'avérer impossible (Bareil, 2004).

Dans la phase de transition, les risques sont aussi existants et même critiques pour le succès. En effet, c'est dans ce stade que les gens doivent déployer les efforts pour s'adapter et doivent faire face aux difficultés qui peuvent se traduire par de la fatigue, un état de confusion et un sentiment d'incompétence.

Comme le cas qui nous intéresse est en début d'implantation d'un changement organisationnel, nous nous arrêterons ici dans les phases de changement.

Selon les auteurs, le zeitgeist, esprit du siècle, influe sur l'implantation d'un changement. En effet, il importe de juger si le moment est opportun pour un changement et si nous sommes dans une aire de changement propice à ce dernier (Collerette et al., 1997). Or, comme l'insertion professionnelle prend de plus en plus d'ampleur dans le maintien des nouveaux enseignants et qu'elle est d'autant plus d'actualité, il pourrait s'avérer que l'implantation d'une mesure de soutien se déroule plus facilement. Dans le cas qui nous intéresse, le taux élevé d'abandon en enseignement nous porte à croire que le mentorat peut être bien accueilli et utile pour les nouveaux enseignants.

Binette (2009) croit que quatre étapes sont franchies lors d'un changement : le choc, la résistance, l'ouverture et l'engagement. Elle croit aussi tout comme Collerette et al. (1997), que le changement nécessite un processus de « désapprentissage » et d'apprentissage.

Selon Brabant et Bourdon (2012), lorsqu'il est question de s'approprier un changement, il n'est pas uniquement question de faire siennes des décisions prises, mais bien de pouvoir s'y impliquer. On pense alors que les acteurs doivent pouvoir expérimenter autant que participer à l'ensemble du processus décisionnel.

Pour Bareil (2008), seulement 50% des entreprises s'engageant dans un processus de changements majeurs atteindront les objectifs visés. En effet, le postulat de base de tout changement veut que la réussite ne soit possible qu'à condition que tous les membres de l'organisation modifient leurs comportements (Bareil, 2004).

2.3.1 La résistance au changement.

Brièvement, Colletette et al. (1997) définissent la résistance au changement comme étant une réaction, implicite ou explicite, face à l'intention d'effectuer un changement.

La résistance au changement pourra se manifester de plusieurs manières, aussi subtiles qu'elles puissent être. La manifestation pourra se faire par des voies indirectes comme remettre en question de façon scrupuleuse des détails du projet, semer le doute quant à sa nécessité, le tourner au ridicule, feindre l'indifférence pour qu'il soit mis aux oubliettes, invoquer la quantité d'incidences fâcheuses qu'il occasionnera, s'abstenir de coopérer, ne pas se mobiliser ou encore discréditer les agents du changement. Les effets sont pourtant les mêmes, ils mettent en péril les chances de succès de l'implantation du changement. Ces manifestations pourraient expliquer ce qui a pu se produire lors de cette première année d'implantation du projet Miroir dans notre commission scolaire.

Selon Colletette et al. (1997), il est possible de regrouper les sources de résistance sous trois catégories. La résistance liée à la personnalité, celle liée au système social et celle

liée au mode d'introduction du changement. Il serait alors intéressant d'aller vérifier de quelles sources pourrait provenir la résistance vécue dans le cas qui nous concerne. Dans les résistances liées à la personnalité, on retrouve les habitudes, la peur de l'inconnu, le principe de la répétition du succès, la persévérance pour la stabilité, la perception sélective, la satisfaction des besoins et l'identification à la situation existante. Les résistances liées au système social renvoient quant à eux à la conformité aux normes, à la cohérence du système, aux intérêts et aux droits acquis, au caractère sacré de certaines choses et au rejet de ce qui est étranger. Troisièmement, les résistances liées au mode d'introduction du changement comportent le respect des personnes et des compétences, le temps et les moyens fournis pour s'adapter au changement et la crédibilité de l'agent.

Pour Soparnot (2013), les sources peuvent aussi être regroupées selon un autre mode. On y retrouve cinq groupes de résistance de l'individu : source psychologique, identitaire, politique, collective, culturelle et cognitive.

D'après Binette (Binette, 2009), la résistance au changement peut se manifester par des actions ou des attitudes individuelles ou collectives passives.

Selon (Bareil, 2009), il faut gérer de manière positive la résistance au changement puisqu'elle nous fournit en elle-même des pistes de solutions. En effet, derrière la résistance au changement se cachent des préoccupations. Il est donc d'avis qu'il faut partir des phases de préoccupation puisqu'elles offrent des pistes d'actions pratiques et

concrètes. En effet, Collerette et al. (1997) supposent que tout changement émerge d'un réel besoin et qu'il se veut positif à la base.

Questions et sous-questions de recherche

Des recherches se sont penchées sur l'abandon, dans les cinq premières années, des enseignants en début de carrière. Certaines ont abordé les dispositifs mis en place afin d'aider les enseignants en début de carrière. Tandis que d'autres se sont intéressées aux besoins des nouveaux enseignants. De plus en plus de commissions scolaires tentent de se prémunir d'un programme d'insertion professionnelle afin de faciliter l'entrée dans la profession des nouveaux enseignants (Leroux & Mukamurera, 2013). Finalement, plusieurs bénéfices liés au PIP ont été dénombrés (Mukamurera et al., 2013). Ainsi, face à l'actualité de ce sujet, nous poursuivons dans le même domaine en nous penchant sur le cas de la commission scolaire de l'Énergie, qui en est à l'année un de l'implantation d'une mesure d'insertion professionnelle. Le mentorat étant proposé depuis un an à tous les enseignants employés de la commission scolaire, nous aimerions analyser comment s'est passée l'implantation et notamment connaître les réussites de même que les obstacles rencontrés. Malgré son manque de popularité à la première année d'implantation, le mentorat représente, selon certaines études, une des réponses aux besoins des nouveaux enseignants. Face aux possibles obstacles rencontrés, nous voudrions apporter notre aide afin de mieux implanter cette mesure d'appui offerte.

Question de recherche

En tenant compte du fait que le mentorat fait partie des mesures répondant aux besoins des nouveaux enseignants en matière d'insertion professionnelle, la question suivante se pose à nous : lors de l'implantation d'une mesure de soutien à l'insertion professionnelle, quels sont les facteurs qui peuvent influencer les nouveaux enseignants dans leur décision d'avoir recours ou non aux services offerts dans le cadre de cette mesure ?

Sous-questions de recherche

Compte tenu que le mentorat s'avère un outil mis en place pour répondre aux besoins des enseignants débutants, quels sont les facteurs qui peuvent expliquer le manque d'implication des premiers visés ?

Quels sont les obstacles rencontrés pendant l'implantation de ce programme de mentorat dans la commission scolaire de l'Énergie ?

Quels sont les incitatifs qui pourraient être mis en place afin d'intéresser les nouveaux enseignants au programme de mentorat ?

Objectifs de recherche

L'objectif de cette recherche est de comprendre le manque d'intérêt des nouveaux enseignants face au mentorat proposé par la commission scolaire, en tenant compte que ce dernier tente de répondre à un besoin. Pour ce faire, nous voulons :

- Déterminer en premier lieu les obstacles qu'ont pu rencontrer les dirigeants lors de l'implantation de Miroir.
- Dresser la liste des éléments qui représentent des obstacles aux yeux des nouveaux enseignants.
- Préciser si la commission scolaire fait face à de la résistance au changement devant à l'implantation de Miroir, considérant que le mentorat répond à un besoin selon des études.
- Proposer des pistes de solution afin de soutenir l'implantation de Miroir dans la commission scolaire de l'Énergie.

Chapitre 3

Méthodologie

Dans le présent chapitre, nous abordons la démarche méthodologique de la recherche. Il est constitué de quatre sections. En premier lieu, le type de recherche y est présenté et justifié. Ensuite, le choix des instruments pour la collecte de données et la procédure de sélection des participants sont spécifiés. Le traitement des données et l'analyse des données sont expliqués dans la troisième section. Finalement, les limites de la recherche sont exposées.

Précisons qu'un certificat d'éthique a été émis par le Comité d'éthique de la recherche de l'UQTR. Ce dernier a été émis pour la période du 16 février 2016 et 16 février 2017 et qu'il a été prolongé jusqu'au 16 février 2018.

3.1 Type de recherche

La méthode de recherche que nous privilégions est une méthode qualitative. Cette dernière a généralement pour but de découvrir, explorer décrire et comprendre un phénomène ou une situation. Elle étudie aussi les actions humaines dans leur environnement (Fortin & Gagnon, 2010).

Nous élaborons notre recherche sur le type descriptif. Ce type de recherche peut être associé autant à la méthode qualitative qu'à la méthode quantitative. Pour notre part, nous demeurons au niveau qualitatif. Cela vise à découvrir de nouvelles connaissances, à décrire des phénomènes ou à catégoriser l'information. Pour ce faire, le groupe de discussion et l'entrevue sont souvent employés (Fortin & Gagnon, 2010). Nous tentons donc de définir les obstacles et les incitatifs à l'implication des enseignants débutants dans le programme de mentorat en lien avec nos objectifs de recherche. Nous sommes conscients que la recherche qualitative est souvent jugée comme étant trop subjective. De plus, il est souvent mentionné du petit nombre de participants (Fortin & Gagnon, 2010; Gauthier, 2003). Toutefois, l'utilisation de la triangulation accroît le niveau de fidélité des données et des conclusions tirées (Fortin & Gagnon, 2010).

3.2 Instruments de collecte de données

Cette section présente les différents instruments utilisés pour mener notre recherche, soit l'entrevue semi-dirigée et le groupe de discussion. Par ailleurs nous assurerons la rigueur par la triangulation.

3.2.1 L'entrevue semi-dirigée

D'une part, l'entrevue proprement dite s'avère une interaction verbale entre des personnes qui sont volontaires pour partager un savoir d'expertise afin de dégager une meilleure compréhension du phénomène ciblé (Gauthier, 2003). Comme Gauthier (2003), nous

croyons que dans l'entrevue, les parties trouvent chacun un intérêt à participer et à donner un sens à l'objet d'étude. En effet, dans le cas qui nous intéresse, l'interviewé peut se sentir interpellé quant aux résultats finaux et aux retombées potentielles de la recherche.

D'autre part, l'entrevue semi-dirigée, vers laquelle nous nous tournons, se différencie par le fait qu'elle est empreinte de thèmes généraux que l'intervieweur désire explorer avec le participant (Gauthier, 2003). Son but est entre autres de rendre explicite l'univers de l'interviewé, d'expliquer et de comprendre une situation : l'implantation d'une mesure de mentorat dans le cas qui nous occupe (Fortin & Gagnon, 2010; Gauthier, 2003). L'interviewé est donc en mesure de décrire de manière précise et nuancée son expérience, son savoir et son expertise dans la phénomène vécu (Gauthier, 2003).

L'entrevue semi-dirigée est utilisée auprès du porteur de dossier, de la responsable des mentors, appelée aussi conseillère. Elle permet de déterminer les obstacles vécus de leur côté, les moyens choisis pour promouvoir cette mesure et les incitatifs mis en place. Elle nous renseigne sur la situation vécue par les dirigeants qui implantent la mesure de soutien (Fortin & Gagnon, 2010). Nous en savons donc davantage sur les pratiques déclarées. Cet outil nous aide à obtenir des données riches et variées puisque l'interviewé est libre de ses explications et des renseignements qu'il dévoile (Fortin & Gagnon, 2010).

L'entrevue a des limites autant que des avantages. Comme nous l'avons mentionné précédemment, l'entrevue permet d'avoir un accès direct à l'expérience du participant, de

le laisser libre de répondre ce qu'il veut. Les données qui en découlent sont riches en détails et en descriptions. Cette méthode permet aussi à l'intervieweur de ne pas être contraint à un ordre de questions prédéterminées. Toutefois, nous sommes conscients que cet outil nous limite dans le temps. En effet, l'entrevue nécessite beaucoup de temps de réalisation mais aussi d'analyse. L'outil peut aussi créer des biais de la part de l'intervieweur (Fortin & Gagnon, 2010). Nous utilisons l'entrevue puisque c'est l'outil privilégié pour tenter de comprendre l'autre (Fortin & Gagnon, 2010). Elle nous permet d'établir un contact direct avec l'interviewé dans son environnement naturel (Fortin & Gagnon, 2010).

Tout d'abord, l'entrevue est élaborée en nous basant sur six (entrevue avec le porteur de dossier) à huit (entrevue avec la conseillère Miroir) thèmes principaux en laissant libre cours à la discussion entre chaque thème (Voir Appendice A). Nous voulons nous assurer de laisser le participant s'exprimer librement tout en reformulant à l'occasion ses propos ou en demandant des précisions. Suite à la prise de contact avec les participants, un rendez-vous est fixé dans les locaux de la commission scolaire pour une rencontre d'une heure trente environ. Les participants ayant signé un formulaire de consentement, l'entrevue est enregistrée en version audio seulement (Voir Appendice C). L'enregistrement doit uniquement servir à la transcription du verbatim dans le but d'obtenir l'intégralité des propos. De plus, les participants sont avisés dès le départ qu'ils peuvent en tout temps poser des questions, préciser des éléments, revenir sur des thèmes préalablement abordés, s'abstenir de répondre ou encore cesser l'entrevue.

3.2.2 Le groupe de discussion

Le groupe de discussion est aussi un outil que nous avons utilisé. Il se rapproche de l'entrevue, puisque le chercheur anime une discussion par des questions ouvertes propres à un thème précis. La différence étant que les interviewés sont en petits groupes, habituellement formés de 6 à 12 personnes. L'animateur peut y examiner les opinions et les réactions vis-à-vis le phénomène qui les concerne (Fortin & Gagnon, 2010; Gauthier, 2003).

Le groupe de discussion a aussi été sélectionné pour recueillir des données. Nous l'avons utilisé afin d'amener les nouveaux enseignants à préciser leurs attentes, leur motivation, les éléments qui les freinent quant à leur implication et leurs craintes face à un potentiel engagement dans un processus d'insertion professionnelle. Ils ont aussi été questionnés sur les incitatifs pouvant s'avérer des facilitateurs d'implication dans une démarche de mentorat. Le focus group permet en effet d'examiner l'opinion et les réactions des participants d'un petit groupe d'individus (Fortin & Gagnon, 2010). Selon elles, le groupe de discussion permet l'observation de même que l'entrevue participante. Les participants au groupe de discussion doivent répondre à des caractéristiques semblables. En ce qui nous concerne, nous avons formé trois groupes présentant des caractéristiques communes, soit être à l'emploi de la commission scolaire de l'Énergie et avoir un nombre comparable d'années d'expérience dans l'enseignement.

Encore une fois, cette méthode de collecte de données propose des avantages, mais impose aussi des inconvénients. Le groupe de discussion permet de bien cerner les éléments où les participants sont en accord et où il y a controverse (Fortin & Gagnon, 2010). Selon Gauthier (2003), le fait que les questions soient ouvertes facilite cette technique. Cela permet aux participants de ne pas être limités à des catégories, de pouvoir expliquer les réponses qu'ils fournissent et de pouvoir aussi présenter de nouveaux sujets. Pour l'intervieweur, cela permet une richesse des données. Dans une telle méthode, l'animateur peut facilement aller vérifier s'il y a compréhension commune de la question et la reformuler au besoin. Aussi, le groupe de discussion recrée un milieu social, ce qui dispose les participants à l'interaction. Ceci dit, les commentaires d'un participant peuvent engendrer des réactions et relancer la discussion.

À l'inverse, cette méthode de collecte de données demande à l'animateur un temps de préparation plus long que l'entrevue de même que des habiletés pour animer la discussion (Fortin & Gagnon, 2010). Gauthier nous prévient que lors d'un groupe de discussion, les participants étant peu nombreux et n'étant pas sélectionnés de façon aléatoire, ils sont peu représentatifs de la population et il s'avère impossible d'extrapoler les résultats. Tout comme l'entrevue, l'animateur peut involontairement influencer les résultats. De plus, la dynamique du groupe peut aussi venir biaiser les opinions. En effet, il peut arriver que le groupe se rallie à une opinion majoritaire. Finalement, il faut se méfier de l'interprétation

faite des résultats puisque l'animateur peut accorder une trop grande importance à des opinions pour lesquelles il a des points de vue précis (Gauthier, 2003).

Une fois de plus, nous avons préparé une guide d'entretien en nous basant sur sept thèmes se rapportant principalement à ceux utilisés pour les entrevues (voir Appendice A). La raison étant de valider les données obtenues de part et d'autre par de la triangulation des sources. Les participants sont amenés à s'exprimer librement sur les thèmes proposés tout en précisant leur pensée suite à des questions supplémentaires de notre part. Une fois le premier contact établi, nous avons fixé une date et un lieu neutre qui convenaient à tous. Lors de cette rencontre, des formulaires de consentements (voir Appendice C) ont été signés afin de permettre entre autres l'enregistrement vidéo de la discussion. En effet, pour les groupes de discussion, l'enregistrement vidéo a été retenu afin de mieux cerner les éléments de réponses qui peuvent être non verbaux. Par exemple, les signes d'acquiescement ou de désaccord lors de la conversation. Une fois de plus, l'enregistrement permet la transcription du verbatim dans le but d'obtenir l'intégralité des propos. De plus, les participants sont avisés dès le départ de leurs droits quant aux réponses fournies. Ces derniers peuvent en tout temps questionner, clarifier des éléments, renvoyer à des thèmes déjà discutés, s'abstenir de répondre ou encore quitter la rencontre.

3.2.3 La triangulation

Un des reproches fait à la recherche qualitative est d'être trop subjective et de travailler avec un nombre restreint de participants. Pour cette raison, la triangulation tient un rôle clé dans notre recherche (Fortin & Gagnon, 2010). Ainsi, par la triangulation des méthodes de collecte de données, nous avons été en mesure de nous conformer au critère de crédibilité. La collaboration de la commission scolaire, par l'entremise des entrevues auprès du porteur de dossier et de la conseillère Miroir, a été un atout afin de pouvoir trianguler les données. En effet, les données recueillies avec les groupes de discussion nous ont aidés à dresser un portrait du point de vue de la clientèle de Miroir tandis que les données des entrevues ont dressé un portrait du point de vue des gestionnaires. Nous avons utilisé la triangulation afin de valider les données obtenues entre l'entrevue et le groupe de discussion.

3.3 Sélection des participants

Afin d'obtenir le poulx d'une grande diversité d'enseignants de la commission scolaire de l'Énergie, nous souhaitions former deux groupes de discussion en fonction de leur champ d'enseignement, soit enseignement primaire et enseignement secondaire. Malheureusement, il s'est avéré impossible de le faire par manque de participants en enseignement au secondaire. En conséquence, nous avons formé trois groupes en nous basant sur le critère des années d'expérience en enseignement. Le premier groupe regroupait des enseignants ayant entre zéro et cinq années d'expérience en enseignement, le deuxième rassemblait les enseignants ayant entre six et dix années d'expérience dans le

domaine et finalement, les participants du troisième groupe de discussion comptaient onze années d'expérience ou plus, donc détenaient un poste au sein de la commission scolaire de l'Énergie.

Dans le but de recruter les enseignants pour les différents groupes, nous avons envoyé un courriel aux enseignants figurant sur la liste des suppléants et contractuels reçue par la commission scolaire. Toujours dans le but de rejoindre un plus grand nombre de personnes, nous sommes allés informer les enseignants sur le projet lors de l'assemblée syndicale pour les enseignants à statut précaire. Nous avons de plus lancé l'offre sur les médias sociaux. Finalement, le bouche-à-oreille a grandement aidé au recrutement.

Étant donné que Miroir était offert à tous les enseignants de la commission scolaire, indépendamment de leur champ d'enseignement, nous avons tenté de rejoindre autant des enseignants du préscolaire, du primaire, du secondaire que des spécialistes. Un spécialiste étant un enseignant qui n'est pas titulaire d'une classe et qui enseigne une matière comme la musique, l'éducation physique, l'art dramatique, etc.

En ce qui concerne les entrevues auprès du porteur de dossier et de la conseillère Miroir, ces derniers ont été contactés directement par téléphone ou par messagerie. L'autorisation de la commission scolaire ayant été reçue, il nous était plus facile et cohérent de demander leur participation à notre recherche. Au départ, nous avions planifié rencontrer quelques mentors, toutefois il nous a été impossible de le faire. En effet, la conseillère a fait la

première approche auprès d'eux en les informant de notre démarche. Ensuite, nous avons tenté d'entrer en contact avec les mentors. Toutefois, suite à quelques courriels envoyés, nous avons reçu une réponse négative de la part d'un mentor tandis que nous sommes restés sans réponse de l'autre. Il faut comprendre que déjà lors du premier contact avec eux, il planait une rumeur d'arrêt du service de mentorat, ce qui pourrait expliquer leur désintéressement. Après un autre contact, la réponse négative s'est vue être expliquée par le fait que Miroir n'était plus en fonction depuis peu, ce qui a été confirmé par la conseillère ensuite.

De manière à préserver l'identité de chacun des participants, ceux-ci ont été avisés dès les premières informations envoyées des mesures de confidentialité et d'anonymat mises en place. Pour les groupes de discussion, la rencontre avait lieu dans un endroit neutre qui n'était pas leur milieu de travail. D'ailleurs, leur milieu de travail de même que leur nom ne sont pas mentionnés dans la présente recherche et sont remplacés le cas échéant par un pseudonyme. La totalité des participants sont des employés de la commission scolaire de l'Énergie.

3.4 Description des participants

Tableau 1
Description des participants des groupes de discussion

	Groupe de discussion Enseignants de 0 à 5 ans d'expérience	Groupe de discussion Enseignants de 6 à 10 ans d'expérience	Groupe de discussion Enseignants en poste 10 ans d'expérience et plus
Nombre des participants	5 enseignants	6 enseignants	5 enseignants
Informations sur les participants	Julie : Sans contrat, 1 an d'expérience au primaire Justine : 1 contrat mais moins de 200 jours (pas sur la liste prioritaire), 2 ans d'expérience au primaire Jasmine : 2 contrats mais moins de 200 jours (pas sur la liste prioritaire), 3 ans d'expérience au primaire Judith : 2 contrats mais moins de 200 jours (pas sur la liste prioritaire), 5 ans d'expérience au secondaire Jean : 7 contrats étant sur la liste prioritaire et ayant accès à la séance d'affectation, 5 ans d'expérience au primaire	Charles : 5 contrats, 8 ans d'expérience, éducation physique, primaire et secondaire Catherine : 3 contrats, 8 ans d'expérience au primaire Charlie : 11 contrats, 10 ans d'expérience au primaire Coralie : 6 contrats, 8 ans d'expérience au primaire Camille : 15 contrats, 9 ans d'expérience au primaire Cassandra 4 contrats : 9 ans d'expérience, primaire 2 enseignants ont eu des contrats dans une école privée	Lise : 10ans d'expérience, primaire, non permanente Lucie : 11 ans d'expérience, musique primaire permanente Laurence : 20 ans d'expérience, primaire permanente Linda : 23 ans d'expérience, primaire permanente Lyne : 28 ans d'expérience, préscolaire permanente 2 enseignants approchés pour être mentor
Connaissance du projet Miroir	4 connaissent Miroir 1 personne en a entendu parler par une amie sans savoir que c'était Miroir	6 connaissent Miroir	5 connaissent Miroir

Les trois groupes de discussion étaient formés considérant le nombre d'années d'expérience. Il y avait cinq participants dans le groupe de zéro à cinq ans d'expérience, six participants dans le second groupe (six à dix ans d'expérience) et finalement, cinq

participants dans le groupe des enseignants en poste. Le nombre d'enseignants participants aux trois groupes de discussion s'élève donc à 16 indépendamment du nombre d'années d'expérience.

Parmi les enseignants participant au premier groupe de discussion, un n'avait pas eu de contrat au moment où a eu lieu le groupe de discussion. Trois n'étaient pas sur la liste de priorité, mais avaient tout de même eu des contrats. Un participant avait obtenu plusieurs contrats dans une même année.

Relativement au deuxième groupe, on peut affirmer que tous étaient sur la liste prioritaire, qu'ils avaient eu trois contrats ou plus et que deux d'entre eux avaient obtenu plus d'un contrat dans une même année.

Finalement, dans le dernier groupe de discussion, quatre avaient leur poste avec la permanence, tandis qu'un seul ne possédait pas encore sa permanence. De surcroît, deux d'entre eux ont démontré de l'intérêt envers le mentorat et ont été approchés pour être mentors.

Relativement à Miroir, nous avons constaté que les 15 participants connaissaient le mentorat et l'associaient à Miroir. Une seule ne savait pas que le mentorat offert par la commission scolaire de l'Énergie se nommait Miroir.

Tableau 2
Description des participants à une entrevue semi-dirigée (Porteur de dossier et
conseillère Miroir)

	Porteur de dossier	Conseillère Miroir
	Gestionnaire à la commission scolaire (intermédiaire entre la conseillère Miroir et les gestionnaires de la CSÉ).	Enseignant en poste. Responsable de la gestion interne de Miroir Intermédiaire

La commission scolaire ayant acheté le projet Miroir clés en main, le gestionnaire responsable du projet a mandaté une mentor conseillère. Cette dernière est enseignante en poste au primaire et elle a la tâche de faire l'intermédiaire entre les mentors et la commission scolaire. Elle se doit aussi d'assurer le jumelage et la poursuite des activités entre les mentors et les mentorés.

3.5 Traitement et analyse des données

D'une part, au cours de cette recherche, les nouveaux enseignants du primaire, ayant cinq ans ou moins d'expérience en enseignement ont été ciblés. Toutefois, nous avons formé deux autres groupes de discussion, un avec les enseignants ayant entre six et dix d'expérience et un pour les enseignants en poste. Ce choix est justifié par le fait que l'insertion professionnelle peut se poursuivre au-delà des cinq premières années d'enseignement et Miroir est offert non seulement aux contractuels, mais aussi aux enseignants en poste. Afin de mieux clarifier ce qui a échoué dans le recrutement des mentorés, le point de vue de participants représentant l'ensemble de la clientèle-cible visée

par la mesure nous renseigne sur des éléments particuliers. C'est par le groupe de discussion que ces derniers étaient amenés à faire part de leur opinion face à leur implication dans un programme d'insertion professionnelle tel le programme de mentorat proposé par la commission scolaire de l'Énergie. D'autre part, les deux responsables de l'implantation du programme de mentorat qui se nomme Miroir étaient interrogés lors d'une entrevue pour faire ressortir les actions prises depuis l'année un. Des pistes de solutions leur seront proposées afin de poursuivre l'implantation de cette mesure.

Suite à la passation des entrevues et des groupes de discussion, les données ont fait l'objet d'une analyse thématique à partir d'une grille semi-émergente (Paillé & Mucchielli, 2008). Dans le cas qui nous occupe, nous avons fait la transcription afin d'en arriver au verbatim des entrevues et des groupes de discussion. La transposition des textes a ensuite été nécessaire pour l'élaboration des tableaux dans lesquels sont regroupés des thèmes représentatifs du contenu analysé et ce, en gardant en tête l'orientation de la recherche. La question de recherche a été la ligne directrice de notre analyse thématique. Les thèmes ont été identifiés au fur et à mesure de nos lectures et relectures du corpus. Huit grands thèmes ressortent de l'analyse des groupes de discussion : 1) la promotion ; 2) les connaissances liées à Miroir ; 3) la confidentialité ; 4) les besoins déclarés ; 5) les raisons de la non-participation ; 6) les obstacles ; 7) les avantages d'une telle mesure reconnus par les participants et 8) les suggestions et considérations pour la suite de l'implantation.

En ce qui concerne les entrevues, la même procédure a été effectuée afin de ressortir des thèmes semblables : 1) la structure organisationnelle de Miroir ; 2) le fonctionnement ; 3) la confidentialité ; 4) la promotion ; 5) les besoins ciblés ; 6) l'état de la participation ; 7) les objectifs visés atteints ; 8) les objectifs non atteints ou déceptions ; 9) les obstacles rencontrés ; 10) les avantages visés et 11) les suggestions et considérations pour la suite de l'implantation.

Suite à l'élaboration des tableaux thématiques, nous avons procédé à la comparaison des grilles des groupes de discussion et des grilles des entrevues. C'est ainsi que nous avons pu comparer et fusionner les données recueillies de part et d'autre afin d'en arriver à une triangulation des données et une analyse des résultats plus précis.

De fréquentes lectures du verbatim et écoutes des enregistrements nous ont permis d'obtenir une meilleure compréhension du phénomène d'impopularité de la mesure d'insertion professionnelle proposée par la commission scolaire. La présentation des résultats et de la discussion rendent bien état de la situation quant à la participation et aux justifications des enseignants de la commission scolaire de l'Énergie face à Miroir.

Nous avons choisi d'utiliser le traitement manuel de l'analyse de contenu. Ce choix est motivé par le fait que le volume de données à traiter était raisonnable et que nous nous sentions plus à l'aise avec la matérialisation des données que la lecture à l'écran. Nous

sommes conscients que nous nous privons ainsi de la facilité et de la rapidité à l'accès statistique des données.

De façon à mieux nous y repérer, nous avons pris le soin de dresser un portrait le plus exhaustif possible du document d'information fournit par Miroir lors de l'inscription du mentoré (voir Appendice D). Partant du fait que ce document fournit l'information nécessaire au mentoré et qu'il est la base du fonctionnement de cette mesure d'insertion, nous avons élaboré une grille en nous basant sur les différents thèmes abordés lors des entrevues et des groupes de discussion. De cette manière, nous venions trianguler une fois de plus nos données. Cela nous a permis ainsi de vérifier si l'implantation de la mesure s'est déroulée comme prévu et comme déclaré par les responsables du dossier.

Ces échanges entre les différents enseignants de la commission scolaire et des gestionnaire de Miroir devraient nous amener vers des pistes de solutions pouvant être présentées éventuellement aux responsables de l'implantation du programme de mentorat.

3.6 Limites et pertinence de la recherche

En premier lieu, notons que notre recherche se veut en quelque sorte un bilan formatif des deux premières années d'implantation de Miroir. Il s'avère donc pertinent et facilitateur pour la poursuite de son implantation, tel qu'expliqué par Monette et al. (2001). La

description des réussites et des obstacles déclarés sont des pistes riches pour améliorer les années à venir.

De plus, nous croyons que notre recherche est actuelle et innovatrice puisqu'elle aborde un phénomène chaud depuis quelques années, soit l'insertion professionnelle. Aussi, elle est originale puisque peu de recherches portent sur l'implantation d'une mesure d'insertion, plus particulièrement le mentorat. Elle vient donc enrichir la documentation en ce qui concerne l'implantation d'une mesure. Partant de ce fait, elle pourra s'avérer utile pour une autre commission scolaire, sachant que plusieurs d'entre elles sont dotées de PIP depuis peu d'années.

Néanmoins, notre étude présente des limites. Premièrement, il aurait été souhaitable d'obtenir une plus grande participation de la part des enseignants en insertion professionnelle. Effectivement, un échantillonnage de 16 enseignants au total ne nous permet pas de généraliser nos résultats. Il ne nous est donc pas possible de transposer nos résultats à toutes les implantations de mentorat vécues dans les commissions scolaires. Toutefois, nos résultats pourront être un bon outil pour guider une future implantation ou pour la reprise de l'implantation de Miroir. Il serait pertinent de réaliser la même expérience avec des groupes de discussion ayant des participants en plus grand nombre. Il serait aussi intéressant de scinder les groupes afin de séparer le primaire du secondaire, chose qui nous a été impossible de faire compte tenu de la faible réponse des enseignants du secondaire.

En lien avec la précédente limite, nous pouvons y associer la difficulté à solliciter les enseignants compte tenu que certaines informations sont confidentielles. La liste des enseignants en statut précaire étant informelle, cela rendait notre tâche d'autant plus difficile. Effectivement, les enseignants n'ayant pas de contrat avec la commission scolaire ne possèdent pas d'adresse courriel fournie par cette dernière. Partant de ce fait, la liste de ceux-ci est incomplète, voire inexacte. Il ne faut pas oublier que le courriel, par sa nature impersonnelle, nous a parfois nui pour le recrutement, tout comme elle a pu présenter des obstacles à la promotion de Miroir. Pour ces raisons, nous avons dû compenser par l'utilisation d'autres moyens de communication pour les rejoindre, tels que la rencontre des enseignants à statut précaire, le bouche-à-oreille et les médias sociaux. En outre, la sollicitation a été un obstacle compte tenu du moment de l'année où nous avons fait nos demandes. Notre demande de participation ajoutée à la lourdeur de la tâche enseignante en fin d'année constitue un aspect à considérer.

Dans le même sens, le fait d'avoir pu interviewer seulement la conseillère Miroir et le gestionnaire s'avère une limite. Il aurait été pertinent de rencontrer les mentors, mais l'avenir incertain de la mesure a contribué à leur désintéressement. Or, il aurait été intéressant de connaître davantage leur point de vu quant à la participation et aux investissements demandés de part et d'autre, pour le mentor autant que pour le mentoré. Il aurait été avantageux de démystifier les obstacles de même que les réussites rencontrés par les mentors.

Considérant l'aspect confidentiel de Miroir, il nous a été impossible d'entrer en contact avec des mentorés ayant effectué le processus de mentorat du début à la fin. Il aurait été approprié de connaître les besoins qu'ils comptaient combler de même que les objectifs ayant été atteints concrètement. De plus, connaître les obstacles ainsi que les réussites vécus aurait pu confirmer ou infirmer certains éléments de notre recherche.

Dans un autre ordre d'idées, nous sommes conscients que l'aspect subjectif des données issues de l'entrevue et du groupe de discussion s'avère une limite en soi. Toutefois, nous avons pris le soin d'en tenir compte lors de la passation des entrevues et des groupes de discussion.

Nous pouvons aussi ajouter qu'au cours de notre recherche, le projet de Miroir s'est éteint. Nous aurions voulu obtenir des précisions concernant certains aspects et en connaître davantage sur le rapport annuel de la 2^e année, toutefois, il nous a été impossible d'avoir des explications. Nous avons eu un contact avec la conseillère qui a refusé de répondre à nos interrogations expliquant que le projet était clos et qu'elle n'avait plus de temps à consacrer à ce dernier. Elle nous a conseillé d'entrer en contact avec le gestionnaire du dossier afin d'obtenir le bilan final de Miroir, mais nos quelques courriels sont restés sans réponse. Ainsi, il aurait été très pertinent de connaître les motivations qui ont mené à cette décision et en faire des liens avec les obstacles ou les réussites vécus. Or, nous souhaitons

que nos conclusions et nos suggestions puissent aider d'éventuelles implantations de mesures d'insertion professionnelle, plus particulièrement du mentorat.

Malgré ces limites, notre recherche permet de mieux comprendre les deux premières années d'implantation de Miroir et fournit des pistes de solutions tangibles afin d'assurer la pérennité d'une telle mesure. Elle permet d'explorer les conditions favorables et gagnantes pour inciter les nouveaux enseignants à s'impliquer dans un processus de mentorat. Elle souligne aussi l'importance de la promotion, du choix de la clientèle cible et des objectifs de la mesure à implanter. Bref, elle met l'accent sur la consultation et sur l'importance de faire un bilan ponctuel des actions en cours avant de poursuivre ou de prendre la décision d'arrêt.

Chapitre 4

Analyse des résultats

Notre étude veut mettre en lumière l'état de la situation quant à l'implantation d'une mesure d'insertion professionnelle, plus précisément le mentorat. Celle-ci étant offerte depuis deux ans à la commission scolaire de l'Énergie, on y remarque peu de participation. Notre recherche tente ainsi de préciser les obstacles ayant pu être rencontrés de même que les conditions pouvant être facilitatrices pour une meilleure implantation. Par nos entrevues, nous avons abordé différents thèmes traitant du mentorat dans la commission scolaire. La connaissance de la mesure, la promotion, la clientèle, les besoins, les obstacles et les incitatifs en sont quelques-uns. Les résultats obtenus à la suite des entrevues permettent de dresser un portrait complet des deux premières années d'implantation de Miroir. Dans un premier temps, les résultats des groupes de discussion seront présentés, suivront les résultats des entretiens semi-dirigés avec deux intervenants de Miroir.

Ce chapitre présente donc les résultats en deux sections où seront abordés différents thèmes. D'une part, dans la première section, les résultats seront présentés selon les huit thèmes suivants : 1) La promotion ; 2) Les connaissances liées à Miroir ; 3) La confidentialité ; 4) Les besoins déclarés ; 5) Les raisons de la non-participation ; 6) Les obstacles ; 7) Les avantages d'une telle mesure reconnus par les participants et 8) Les suggestions et considérations pour la suite de l'implantation. D'autre part, les thèmes abordés au terme des entrevues sont les suivants : 1) La structure organisationnelle de

Miroir ; 2) Le fonctionnement ; 3) La confidentialité ; 4) La promotion ; 5) Les besoins ciblés ; 6) L'état de la participation ; 7) Les objectifs visés atteints ; 8) Les objectifs non-atteints ou déceptions ; 9) Les obstacles rencontrés ; 10) Les avantages visés et 11) Les suggestions et considérations pour la suite de l'implantation.

Tableau 3
Promotion du programme de mentorat

		Groupe de discussion Enseignants de 0 à 5 ans d'expérience	Groupe de discussion Enseignants de 6 à 10 ans d'expérience	Groupe de discussion Enseignants en poste 10 ans d'expérience et plus
Promotion (Comment ils en ont entendu parler)	Courriels	Courriels d'information reçus Offre de service sans détails Peu d'information Aucun courriel, contractuels Lecture en diagonale Peu accrocheur	Courriels d'information reçus Courriels «flushés» : boîte de courriels toujours pleine	Courriels d'information reçus Lecture en diagonal Pas vendeur Peu de contenu et d'information Facile de supprimer si peu d'intérêt à 1 ^{ère} vue
	Affiche	Affiche peu attrayante Interrogation sur la validité des informations	Affiche (plus ou moins claire)	Affiche majoritairement inconnue

	Bouche-à-oreille	Responsable du projet (lors de la suppléance) Direction d'école pendant une réunion	Responsable du projet Collègue Direction d'école sans détails	Collègue Direction d'école
	Onglet Miroir sur le portail	Onglet Miroir sur le portail de la CSÉ Consultation (Manque d'information) Photos : peu de mentors Incompatibilité et régions éloignées.	Onglet Miroir sur le portail de la CSÉ Consultation	
	Autres	Se souviennent du logo.		Manque un contact humain : attrait et facilité d'information « Tu m'en parles là et je serais intéressée! »

Ce tableau nous démontre que lorsque nous avons abordé le thème de la promotion, les participants ont d'emblée affirmé qu'elle était déficiente. Notons que plusieurs moyens ont été utilisés pour faire connaître Miroir : le courriel, le message par l'intermédiaire des directions d'école, les affiches dans les écoles, l'espace web sur le portail de la commission scolaire et le bouche-à-oreille. Des informations comme le fonctionnement et l'inscription devaient y être transmis. Non seulement nous constatons que les

participants n'ont pas reçu l'information de la même manière les uns les autres, mais aussi qu'ils considèrent avoir eu peu d'information pour les inciter à s'inscrire.

Sur les 16 participants, seulement 9 d'entre eux ont reçu les courriels d'information. Parmi les 7 personnes n'ayant pas reçu le courriel, une seule personne n'était pas ciblée par la mesure d'insertion professionnelle. Les participants ayant eu les messages électroniques expliquent avec gêne qu'ils ont porté très peu d'attention à ces derniers, allant même jusqu'à les supprimer par manque d'espace dans la boîte de réception des courriels. Ils attribuent aussi ce manque d'intérêt au peu de contenu et à l'aspect visuel peu accrocheur. Par ailleurs, trois participants auraient aimé recevoir les courriels.

Seulement 8 enseignants des 16 consultés ont vu l'affiche dans une ou des écoles de la commission scolaire. Ces derniers affirment qu'elle est peu accrocheuse, semble désuète au point de se questionner sur sa validité et qu'elle fournit peu de renseignements.

Parmi les participants, seulement deux personnes ont eu de l'information en discutant avec la responsable du programme lors d'une journée de suppléance dans son école. Ces enseignants ont même démontré de l'intérêt face à Miroir, sans toutefois prendre la décision de s'impliquer. Le premier intéressé ne pouvait pas participer à ce moment précis puisqu'il ne possédait pas de contrat et le deuxième à cause de certaines craintes, telles la peur du jugement ou le risque d'être étiqueté.

Les directions ayant aussi leur bout de chemin à faire quant à la promotion de Miroir, il leur était demandé de présenter la mesure lors d'une réunion du personnel. Toutefois, il est surprenant de constater que seulement trois participants ont reçu l'information de la part de leur direction d'école à un moment ou à un autre du processus d'implantation de Miroir.

Le bouche-à-oreille a aussi fait son œuvre pour promouvoir la mesure d'insertion professionnelle, sans pour autant être très efficace. En effet, seulement trois personnes ont entendu parler de Miroir en discutant avec des collègues ou autres membres du personnel de la commission scolaire.

Finalement, l'onglet Miroir sur le portail de la commission scolaire est lui aussi méconnu de la majorité des participants. D'ailleurs, six enseignants sur les 16 consultés connaissent l'existence de ce lien web. En outre, seulement trois l'ont déjà consulté afin d'avoir de plus amples informations.

Les enseignants du troisième groupe expliquent qu'une approche de personne à personne aurait été préférable. Ils expliquent qu'il y a un plus grand attrait et une facilité d'information quand on est en contact direct avec une personne.

Tableau 4
Connaissances liées à Miroir

	Groupe de discussion Enseignants de 0 à 5 ans d'expérience	Groupe de discussion Enseignants de 6 à 10 ans d'expérience	Groupe de discussion Enseignants en poste 10 ans d'expérience et plus
Objectifs	« Si ça s'adresse à quelqu'un qui a un poste, ne répond pas à ce que je connais du mentorat. »	Aucune idée des objectifs (tous)	Coaching et accompagnement des nouveaux enseignants Réflexions sur notre enseignement
Clientèle	Suppléants et contractuels seulement Une personne sait que c'est pour les contractuels et enseignants en poste	Une personne sait que cela ne s'adresse pas juste aux nouveaux enseignants Pour les gens qui se questionnent et qui veulent vérifier leur pratique Suppléants Ne se sentent pas concernés car plus de 5 ans d'expérience Pour les titulaires, pas les spécialistes	Pour les nouveaux « Pour les jeunes, c'est super! »
Inscription	Personne ne sait comment faire Supposition d'information dans le courriel	Ne savent pas comment s'inscrire Possible par l'onglet Miroir sur le portail	Par courriel
Fonctionnement		Le mentor peut se déplacer n'importe où à l'école ou	Mentor se déplace Téléphone

		ailleurs, selon nos disponibilités.	
	Selon les besoins S'engager	Ne savent rien sur le déroulement des rencontres et le suivi On peut se rencontrer Comparaison avec l'université	Pas sur les heures de classes : soirée Pas payé, ni libéré (mentor et mentoré) Suivi au besoin Rapport écrit par le mentor et envoyé à quelqu'un Poser le problème, réflexion, retour Alternance Rediriger vers les bonnes ressources

Le tableau explique que pour la majorité des répondants, les objectifs de Miroir semblent être flous. Pour certains participants, il apparaît clair que cela s'adresse aux nouveaux enseignants. Notamment, 14 participants croient que Miroir s'adresse aux nouveaux enseignants exclusivement. Seulement deux répondants savent que la clientèle cible s'étend à tous les enseignants. La majorité croit que les suppléants y ont accès. Deux participants ne pensent pas que les spécialistes ont droit à cette mesure d'aide.

En ce qui concerne l'inscription, dix personnes ne savent pas de quelle manière il est possible de s'inscrire, mais cinq d'entre elles supposent que par courriel cela est possible. Quant aux enseignants en poste, ces derniers savent tous que l'inscription peut se faire via

la messagerie électronique. Un participant a cependant mentionné qu'il est possible de procéder à l'inscription par l'onglet dans le portail de la commission scolaire.

Le fonctionnement de Miroir est assez mitigé. Les participants n'ont pas une bonne vue d'ensemble de la démarche de mentorat. Le premier groupe mentionne qu'il faut s'engager dans un processus et que c'est selon les besoins personnels de chacun. Les enseignants qui possèdent six à dix ans d'expérience ne sont pas en mesure de donner des explications, outre le fait que c'est possible de se rencontrer entre mentor et mentoré. Ils précisent toutefois de manière désintéressée que le fonctionnement leur fait penser à l'université, entre autres par la pratique réflexive. Pour les enseignants en poste, ils savent que les rencontres ont lieu en dehors des heures normales de travail, que celles-ci ne sont pas rémunérées et qu'il n'y a pas de libération de temps possible. Pour eux, le suivi se fait au besoin et en alternance avec le questionnement, la pratique et le retour. Un participant ayant été approché pour devenir mentor explique que durant le processus, un rapport écrit est fait par le mentor et remis à quelqu'un afin de justifier l'évolution du mentoré.

Tableau 5
La confidentialité

	Groupe de discussion Enseignants de 0 à 5 ans d'expérience	Groupe de discussion Enseignants de 6 à 10 ans d'expérience	Groupe de discussion Enseignants en poste 10 ans d'expérience et plus
Confidentialité	Regard de l'équipe-école (observation) surtout quand elle est nouvelle Manque de confidentialité (observation) Perception des autres, jugement	Aucune idée des dispositions Peur Les mentors travaillent pour leur employeur Questionnable et dérangeant Trop proche de notre milieu Indifférente et manque de professionnalisme Libération de temps: confidentialité annulée	Rapport écrit par le mentor et envoyé à quelqu'un : moins confidentiel

La confidentialité est un élément qui questionnait les participants. Or, c'est ce qui est ressorti de ce tableau. Certains n'arrivaient pas à comprendre de quelle manière la confidentialité pouvait être préservée, surtout lorsqu'il y a de l'observation en classe ou du dégagement possible. Le fait que les mentors sont employés de la commission scolaire les rend perplexes. Un enseignant a aussi mentionné que les mentors devaient fournir une évaluation écrite de l'évolution du mentoré, raison principale qui a freiné son implication

comme mentor. Cette intervention a inquiété le reste du groupe. En lien avec ceci, 14 participants sur les 16 s'inquiètent pour la confidentialité et le jugement des autres à leur égard. Ils considèrent que la confidentialité doit être l'élément central d'une telle mesure d'insertion professionnelle. Toutefois, un participant insiste pour dire qu'il n'y a pas lieu de s'inquiéter avec le jugement des autres. Au contraire, le fait de demander de l'aide est une marque de professionnalisme.

Tableau 6
Les besoins déclarés des enseignants

		Groupe de discussion Enseignants de 0 à 5 ans d'expérience	Groupe de discussion Enseignants de 6 à 10 ans d'expérience	Groupe de discussion Enseignants en poste 10 ans d'expérience et plus
Les besoins	Personnels	Confiance	Confiance	Confiance
		Discussion	Être une meilleure enseignante	Créer un réseau d'échange et de partage (petits milieux fermés)
		Réfléchir sur notre journée		
		Évacuer		
		Gestion du stress : contrat en milieu d'année, matériel et relation avec les parents (tous)		
		Se mettre moins de pression (personnel)		
		Se faire dire de relativiser		

	Organisationnels	Fonctionnement de l'école (ne répond pas) Disponibilité des ressources et du matériel (Où?) Droits (formation, rencontre avec CP, aide pour préparer évaluation ministérielle) Contrats à des niveaux différents : s'y retrouver	Document d'information Droits : demandes possibles, tâches Apprentissages de début de carrière	Ressources (Redirection) Fonctionnement de l'école Changement de cycle, de niveau, de matière ou d'école
	Professionnels	Évaluation Gestion de classe Validation de ma pratique Enseignant-ressource S'enligner Les apprentissages Observation si projet particulier Accompagnement Suppléant : appliquer la planification Planification : annuelle et mensuelle (Contrat en milieu d'année) Parents Accès aux formations («C'est le temps en suppléance!»)	Évaluation Gestion de classe Validation Consolider des interventions Se questionner Confusion avec le rôle du CP Solutions Se renouveler Être une meilleure enseignante Formations	Évaluation Gestion de classe Changement de cycle, de niveau, de matière ou d'école Créer un réseau d'échange et de partage (petits milieux fermés)

	Temps et proximité Efficacité	Référence dans chacune des écoles Rapidité et proximité (TES, Psychoéducateur, psychologue, orthopédagogue)	Rapidité Concret Sauver du temps	Créer un réseau d'échange et de partage (petits milieux fermés)
--	-------------------------------------	---	--	--

Nous avons demandé aux participants les besoins qu'ils ont face à une mesure d'insertion professionnelle. Nous remarquons d'emblée que les enseignants en début de carrière ont davantage de besoins que les autres. En effet, on dénote que la liste des besoins déclarés par les participants diminue au fur et à mesure que leur expérience augmente. Certains besoins sont semblables tandis que d'autres sont différents. On peut aussi voir que les besoins en lien avec l'aspect professionnel sont en plus grand nombre. De plus, les enseignants ayant de zéro à cinq ans d'expérience ont de nombreux besoins personnels.

En ce qui concerne l'aspect personnel, les participants du premier groupe ont mentionné que la gestion du stress s'avère un besoin à combler. La confiance envers le mentor est aussi un élément mentionné dans les trois groupes. Ils mentionnent entre autres qu'ils veulent connaître la personne à qui ils se confient, savoir s'ils ont des valeurs semblables et un style d'enseignement qui se rapproche du leur. Pour les débutants, la confiance renvoie aussi à la confiance en soi. Ces derniers expliquent qu'ils doivent « avoir confiance pour que les enfants aient confiance » en eux.

Pour ce qui est de l'aspect organisationnel, tous sont unanimes pour dire qu'ils ont besoin de bien connaître le fonctionnement de l'école où ils enseignent. Les nouveaux enseignants mentionnent qu'il est important pour eux d'être renseignés sur toutes les écoles de la commission scolaire. Parmi les éléments évoqués, notons les adresses des écoles, les horaires, les minutes de surveillance, les formations, le syndicat, les ressources, le portail, le logiciel Candidature et les autres ressources, matérielles ou humaines. Outre pour le groupe de participants en poste, les deux autres groupes désirent avoir de l'information quant à leurs droits. On peut penser aux formations, à la tâche, aux conseillers pédagogiques ou toute autre demande d'aide. On remarque qu'il y a aussi certains besoins en lien avec le changement de niveau et d'école, par exemple, s'y repérer et avoir une vue globale de l'année. Un participant du deuxième groupe souligne quant à lui qu'« Au tout début, si ça avait existé quand j'ai commencé, j'aurais participé : bulletins, la «poutine» que tu apprends sur le tas, les PI, les évaluations. » En outre, suite à cette discussion, un participant avait soulevé le point qu'il y avait une confusion avec le rôle du conseiller pédagogique, que beaucoup d'aspects se chevauchaient et soulevaient des questionnements.

Le thème touchant les besoins au niveau professionnel est le plus riche en information. Certains besoins sont présents chez les trois groupes de participants, entre autres, la gestion de classe et l'évaluation. En ce qui a trait à l'évaluation, les participants ont des questionnements et des craintes semblables, soit le nombre d'évaluations, les traces à garder, le jugement de la note, les grilles d'évaluation, le cadre d'évaluation et GPI pour

la notation. Précisons ici que GPI est le logiciel utilisé par les enseignants afin de compiler et produire un bulletin à l'élève. Quant à la gestion de classe, un enseignant en poste explique que « peu importe le nombre d'années d'expérience qu'on a, on peut avoir une année plus difficile que les autres et qu'on manque de ressources ou d'idées pour la discipline ». Le besoin de se faire valider est présent chez les enseignants n'ayant pas encore de poste. L'inquiétude de ces derniers se fait sentir par un désir d'accompagnement, de questionnement et de renouvellement de leur pratique et ce, même s'ils sont en début de carrière. Ils veulent se faire rassurer sur leurs interventions par des enseignants plus outillés qu'eux et avec plus d'expérience. Ils expriment leur désir d'être de meilleurs enseignants. De plus, les contractuels désirent avoir accès aux formations offertes à leurs collègues. Certains mentionnent qu'il y a confusion une fois de plus quant au rôle du conseiller pédagogique.

Finalement, le temps et la proximité s'avère un besoin essentiel pour les enseignants consultés. Ils veulent maximiser leur temps en ayant les ressources dans l'école. La rapidité de réponse à leurs questions, le concret, le réseautage et le partage sont importants.

Tableau 7
Raisons de la non-participation

	Groupe de discussion Enseignants de 0 à 5 ans d'expérience	Groupe de discussion Enseignants de 6 à 10 ans d'expérience	Groupe de discussion Enseignants en poste 10 ans d'expérience et plus
Lourdeur de la tâche	Investissement en temps	Investissement en temps	Investissement en temps

	Trop de discussion	Surcharge de travail (Déjà fait avec des collègues dès qu'ils ont des questions) D'autres priorités Aller à mon rythme Découvrir par moi-même	D'autres priorités (élèves) Déplacements Famille
Promotion (diffusion)	Manque d'information Manque de publicité Publicité pas accrocheuse	Manque d'information Confusion avec le rôle de conseiller pédagogique	Manque d'information Courriel : associé à un seul mentor (incompatibilité possible) Clarté du mandat Peu de réponses aux questions
Contact		Lien de confiance : inconnu Aucun mentor en éducation physique Collègue (mentor informel) : lien de confiance préétabli	Lien de confiance : inconnu, valeur et pratique Aucun mentor en musique Courriel : associé à un seul mentor : incompatibilité possible Confidentialité : confiance
Besoins		Pas de besoins dans l'immédiat Pas besoin d'accompagnement	Pas besoin (dans l'immédiat et au stade où ils sont rendus)

		Autodidacte S'enligner Questionnement sans réponse Semblable à l'université (esprit critique, questionnement)	
Jugement		Se sentir déprécié	Confidentialité : confiance

Tel qu'évoqué dans le tableau ci-haut, les raisons pour justifier leur non-participation sont variées, mais la lourdeur de la tâche ressort chez tous les participants. L'investissement en temps est l'irritant majeur, mais il est aussi question de la surcharge de travail et des déplacements. Les discussions et échanges semblent ajouter à la tâche qu'ils effectuent d'emblée avec leurs collègues. Certains ajoutent aussi vouloir prioriser les élèves et leur famille. Ainsi, cela leur permettrait d'aller à leur rythme personnel.

L'aspect promotionnel de leurs arguments n'est pas à négliger. À ce propos, les participants en totalité disent qu'ils ont manqué d'information. Certains expliquent que la promotion était peu accrocheuse et ne donnait pas le goût de s'informer davantage. De plus, parmi les cinq participants ayant moins de cinq ans d'expérience, seulement une personne a reçu la publicité par courriel. Il faut savoir que dès l'obtention d'un contrat, les enseignants ont accès à cette mesure d'insertion professionnelle. À cet égard, quatre d'entre eux possédaient des contrats, mais n'ont pas été contactés par messagerie. En lien

aux messages promotionnels envoyés, certains enseignants mentionnent que comme l'expéditeur de la promotion était unique, il y aurait eu une incompatibilité de personnalités qui les aurait empêchés de s'intéresser au projet. Ils trouvent aussi le mandat peu clair et deux participants expliquent ne pas avoir eu assez de réponses à leurs questions lorsqu'ils se sont intéressés à Miroir pour y participer comme mentor. Aussi, les participants signalent qu'ils sont confus quant au rôle du conseil pédagogique versus celui du mentor. Ces derniers se questionnent sur le chevauchement du mandat de chacun.

L'aspect du contact à établir a émergé dans les deux groupes ayant plus d'expérience en enseignement. En effet, le lien de confiance semble important pour eux. Ils ne sont pas prêts à tomber dans les confidences avec un inconnu dont ils ne savent rien des valeurs et des pratiques. Ainsi, ils reconfirment que la personne qui est assignée à Miroir n'est pas nécessairement quelqu'un avec qui ils iraient s'asseoir pour parler et se confier. Partant de ce fait, ils mentionnent qu'ils sont plus tentés vers le soutien informel, telle la discussion avec des collègues en qui ils ont une confiance préétablie. Finalement, les deux spécialistes présents indiquent que le fait qu'il n'y ait pas de spécialistes parmi les mentors les a freinés automatiquement. Ils expliquent que leur réalité n'est pas celle des titulaires et qu'ils se voient mal se faire conseiller par un enseignant d'un autre champ d'enseignement.

Dans un autre ordre d'idées, il est clair que le mentorat n'est pas un besoin dans l'immédiat pour les enseignants rencontrés et ayant plus de cinq ans d'expérience. En effet, tous

affirment ne pas en avoir besoin présentement de ce type de soutien, mais certains gardent une porte ouverte sur une éventuelle participation. Ils mentionnent qu'un changement d'école, de niveau, de cycle, de matière ou une année plus difficile que les autres pourraient les mener à s'investir dans un processus de mentorat. Les enseignants ne détenant pas de poste affirment que le processus d'autocritique a bien été appris lors de leurs études universitaires, qu'ils possèdent encore ce réflexe de questionnement et qu'ils s'assurent de toujours conserver cet esprit critique en discutant avec des collègues. Certains se décrivent ainsi comme étant plus autodidactes.

Finalement, l'aspect jugement est revenu à quelques reprises. Parmi les participants ayant entre six et dix ans d'expérience, seulement deux soutiennent avoir peur de se sentir « poche ». Tandis que chez les moins de six ans d'expérience, ce thème n'est pas quelque chose qui a freiné leur participation à Miroir. Pour les deux enseignants en poste ayant été approchés pour être mentor, leur refus de participer vient du manque de confidentialité dans le processus. Ils clament : « Demander de l'aide, c'est déjà de dire que j'ai besoin d'aide, tu te confies et moi je vais aller le dire à quelqu'un sans te le dire! » Partant de ce fait, ces derniers affirment que le lien de confiance doit être présent afin que les nouveaux enseignants ne se sentent pas jugés, puisque le fait de demander de l'aide, c'est en soi affirmer qu'on ne s'en sort pas seul. C'est affirmer ouvertement un manque ou une faiblesse de leur part.

Tableau 8
Obstacles

	Groupe de discussion Enseignants de 0 à 5 ans d'expérience	Groupe de discussion Enseignants de 6 à 10 ans d'expérience	Groupe de discussion Enseignants en poste 10 ans d'expérience et plus
(Lourdeur) Tâche	Ajout à la tâche d'enseignant Distance et déplacement Pas de dégagement Trop de choses à faire Engagement à long terme Pas de l'aide Pertinence de l'observation	Lourdeur Questionnement sans réponse Confusion avec le rôle du conseiller pédagogique	Ajout à la tâche Lourdeur Déplacement Investissement en temps Priorités
Promotion		Confusion avec le rôle du conseiller pédagogique Affiche	Manque d'information Mandat pas clair, peu de réponses justes
Contact		S'ouvrir à un inconnu Lien de confiance Aucun mentor en éducation physique	S'ouvrir à un inconnu Lien de confiance Aucun mentor en musique Courriel : associé à un seul mentor

			(incompatibilité possible)
Jugement	Perception des autres Regard de l'équipe-école Observation Évaluation cachée Manque de confidentialité	Perception des autres : incompétence, aucun contrôle sur la perception des autres	Confidentialité : confiance

Suite à leurs raisons personnelles de ne pas participer à Miroir, nous avons questionné les participants sur les obstacles qu'ont pu rencontrer les gestionnaires du projet lors de l'implantation de la mesure. Quatre thèmes de leur argumentaire précédent sont ressortis. En effet, ils ont abordé la lourdeur de la tâche, la promotion, le contact et le jugement. Certains aspects ont été précisés et plus élaborés.

Premièrement, la lourdeur de la tâche est mentionnée par les trois groupes interrogés. Elle est décrite par la surcharge de travail en dehors des heures de classe, sans possibilité de dégagement, un engagement à long terme et trop de documents à compléter, dont le journal de bord du mentoré et les lectures suggérées. Quelques participants ajoutent que la distance et le déplacement peuvent aussi s'avérer être un obstacle qui leur semble même irréaliste. Un enseignant du troisième groupe de discussion affirme que c'est dans l'action que tu fais des observations, pas le soir après l'école ou au téléphone.

Deuxièmement, le premier groupe interrogé, celui des moins de six ans d'expérience, ne croit pas que la promotion soit un obstacle, tandis que les participants des deux autres groupes considèrent, quant à eux, que la publicité a des lacunes. Entre autres, certains mentionnent que l'affiche est peu attirante et qu'il peut y avoir un malaise avec les intervenants proposés sur la publicité. D'autres clament une fois de plus le manque d'information, le mandat peu clair de la mesure et la confusion entre le rôle du mentor et celui du conseiller pédagogique.

Le troisième élément traite du contact entre mentor et mentoré. Les enseignants avec moins de six ans d'expérience n'ont pas d'opinion à ce sujet, tandis que les deux autres groupes expliquent que le lien de confiance est essentiel afin de créer un climat de pratique réflexive et de confiance. Ils ajoutent qu'ils doivent se sentir à l'aise avec le mentor, connaître l'autre dans ses forces, sa manière d'enseigner et ses valeurs, sans quoi ils préfèrent établir un lien de confiance avec un collègue. Ils veulent le choisir pour ce qu'ils connaissent de lui dans sa pratique. Une fois de plus, les deux spécialistes participants réitérent ne pas être enclins à se faire conseiller par des enseignants qui n'enseignent pas dans la même matière qu'eux.

Finalement, tous les participants n'ayant pas de poste sont d'accord pour dire que le jugement des autres peut être un obstacle non négligeable. Ils précisent qu'ils ont peur du regard de l'équipe-école, se demandent si c'est mal vu de demander de l'aide lorsque l'on

n'a pas de poste ou de contrat, d'autant plus qu'ils sont conscients qu'ils n'ont aucun contrôle sur les perceptions des autres. De plus, ils expliquent que la confidentialité fait défaut selon eux et qu'il est beaucoup trop facile de savoir qui a fait une demande d'aide. On peut penser à l'observation en classe ou aux demandes de dégagement (possible lors de la deuxième année d'implantation). Sans oublier le fait que les débutants voient cet accompagnement comme une évaluation cachée. Ils s'inquiètent de ce qui sera dit à leur sujet lors de la distribution des contrats à venir. Lors du deuxième groupe de discussion, une personne a lancé la question : « Est-ce que c'est mal de participer ? » Ceci démontre bien l'inquiétude entremêlée d'un désir d'avoir confiance. Cette ambivalence s'est répercutée chez les autres participants. Quant à eux, les enseignants en poste réitèrent leur crainte face au lien de confiance versus la confidentialité.

Tableau 9
Les avantages d'une telle mesure reconnus par les participants

	Groupe de discussion Enseignants de 0 à 5 ans d'expérience	Groupe de discussion Enseignants de 6 à 10 ans d'expérience	Groupe de discussion Enseignants en poste 10 ans d'expérience et plus
Développement personnel	Confiance en soi Motivant Questionnement sur soi Rassurant	Confiance en soi Amélioration de soi (Répercussion au niveau professionnel)	Confiance en soi et en l'autre Motivant Valorisant Questionnement sur soi Confrontation de valeurs plaisant
Développement professionnel	Observation Validation Renouvellement Ouverture (pratiques et points de vue) Évolution et amélioration Positif de demander de l'aide Piste	Observation Validation Positif de demander de l'aide Évolution et amélioration Pistes	Observation Enrichissant (contact avec les nouveaux) Premier poste=beaucoup d'apprentissage
Développement organisationnel	Moment approprié Ressources et moyens	Ressources et moyens	

Comme aucun participant n'avait participé à Miroir, nous n'avons pu leur demander les avantages qu'ils en avaient retirés. Toutefois, nous avons questionné sur les avantages qu'ils croient pouvoir dégager d'un tel investissement.

L'aspect personnel et professionnel sont davantage mis en avant plan. En effet, au niveau organisationnel, seuls les enseignants en poste n'y voient pas d'avantage. Il est alors question de ressources, d'outils et de moyens afin d'améliorer leur enseignement et se maintenir loin du surmenage. Les enseignants en début de carrière insistent sur le fait que le moment est opportun en début de carrière puisqu'ils ont moins d'engagement au niveau professionnel et certains n'ont pas de famille encore. Ils ajoutent que c'est le moment pour se préparer et ne pas être pris au dépourvu lors de l'obtention d'un contrat.

Quant au niveau personnel, tous les participants sont d'accord pour dire qu'il y a assurément un impact positif sur la confiance et l'estime de soi. Certains mentionnent que c'est motivant et rassurant de pouvoir se confier et réfléchir sur soi. Certains participants du groupe des six à dix ans d'expérience expliquent que l'enrichissement personnel se répercute inévitablement sur leur enseignement. Les enseignants ayant été dans le processus pour être mentor affirment pour leur part que cela peut s'avérer plaisant et valorisant d'être en contact avec un plus jeune que soi, malgré la confrontation des valeurs pouvant être présente à l'occasion. D'ailleurs, ils ajoutent que c'est par l'observation que ce type de réflexion peut être possible et positif.

L'aspect professionnel a beaucoup de concordances. L'observation est un élément positif nommé dans chacun des groupes. Les enseignants sans poste reconnaissent l'avantage de se faire valider par quelqu'un, le fait d'évoluer en tant qu'enseignant et de s'améliorer dans sa pratique. Ils expliquent cela par le fait d'être en contact avec des manières différentes de travailler. Cela leur fournit des pistes de solutions et d'interventions. Quant aux enseignants en poste (mentors), c'est au contact des nouveaux enseignants qu'ils considèrent que cela sera enrichissant pour eux. Les autres parlent de leurs débuts en enseignement, la lourdeur de la tâche et la quantité importante de choses à apprendre lors de l'obtention de leur poste, d'où l'importance de pouvoir se fier sur quelqu'un.

Tableau 10
Suggestions et considérations pour la suite de l'implantation

Axé sur...	Groupe de discussion Enseignants de 0 à 5 ans d'expérience	Groupe de discussion Enseignants de 6 à 10 ans d'expérience	Groupe de discussion Enseignants en poste 10 ans d'expérience et plus
Promotion	Publicité de vive voix Informations plus détaillées et précises Connaître les objectifs Se présenter : lien de confiance Rejoindre le plus grand nombre : rencontre (Rencontre d'information)	Publicité de vive voix Connaître les objectifs Courriel inutile Se présenter : lien de confiance Rejoindre le plus grand nombre : rencontre (Réunion des statuts précaires ou séance d'affectation)	Publicité de vive voix Informations plus détaillées et précises

	Une vidéo « La publicité c'est fort, ça prend quelque chose qui accroche ! »	Accès au cartable d'information	
Organisation	Libération de temps Un mentor dans chaque école (Ajout à la tâche, lien de confiance)	Libération de temps Compensation monétaire Fréquence et durée des rencontres Latitude dans la démarche Démarche de groupe ou individualisée	Libération de temps Un mentor dans chaque école Démarche du mentor à revoir Confidentialité totale Aucun intermédiaire
Contenu	Selon les besoins Consultation	Concret Consultation	

Trois thèmes principaux sont ressortis des suggestions proposées par les participants. Notamment, la promotion, l'organisation et le contenu. En ce qui a trait à la promotion, tous sont d'avis que celle-ci doit être revue et retravaillée. Ces derniers ajoutent qu'ils souhaitent, dans une telle démarche d'implantation, parler de vives voix avec les mentors et agent responsable du projet pour mieux établir un contact. Les participants prétendent aussi qu'il serait plus approprié pour eux de voir les gens dans leur milieu de travail afin de fournir de plus amples informations et aussi de pouvoir commencer à créer des liens et mettre un visage sur les gens pouvant les aider. Les participants affirment d'emblée que

le contact personnel doit être privilégié par rapport au courriel, qui quant à lui, est plutôt impersonnel.

De plus, le besoin d'avoir de plus amples détails concernant Miroir est ressorti chez les participants ayant moins de cinq ans d'expérience et ceux ayant plus de dix ans d'expérience. Le fait d'obtenir de l'information plus précise et détaillée serait un élément qui pourrait convaincre les participants à s'engager dans la démarche. Aussi, les enseignants ayant cinq ans et plus d'expérience souhaiteraient connaître les objectifs de Miroir. Ces derniers prétendent que des objectifs plus clairs et exposés auraient un impact positif dans leur perception de la mesure d'aide et que cela pourrait les aider à faire un choix éclairé sur la décision de participer à Miroir ou non.

En outre, les enseignants qui ne sont pas en poste voudraient que les mentors se présentent afin d'établir dès le départ un lien de confiance. Ils estiment aussi qu'il serait souhaitable que les responsables rejoignent un plus grand nombre de personnes par la tenue de rencontres de groupe, entre autres lors de la réunion des enseignants à statut précaire en juin ou lors de la séance d'affectations en août. Selon eux, trop peu de personnes ont eu accès à l'information. Quelques personnes étaient aussi perplexes face au fait que les directions d'école présentent Miroir. Ils y ont vu un élément venant à l'encontre de la confidentialité préalablement annoncée.

Finalement, une participante a évoqué le fait que « La publicité, c'est fort, ça prend quelque chose qui accroche ! » Les participants appuyaient ses dires et insistaient sur le fait que peu de choses étaient accrocheuses dans la promotion.

Au niveau organisationnel, l'élément unanimement proposé par tous les participants est la libération et le dégagement de temps. Le facteur temps présente un aspect majeur de dissuasion devant être présenté autrement selon eux. Ces derniers considèrent qu'autant au niveau du mentor que du mentoré, le temps manque à tous. Le fait d'avoir un peu de temps pour les déplacements, pour la préparation ou pour la rencontre proprement dite, réduirait la lourdeur de la tâche déjà existante et pourrait convaincre davantage les enseignants réticents.

Dans deux des groupes de discussion, on suggérerait d'avoir un mentor dans chaque école. Selon eux, cela serait rentable au niveau de l'efficacité. Ils expliquent que l'accès à la ressource serait plus rapide étant donné qu'elle serait à l'intérieur même de l'école. La logistique de prendre un rendez-vous et de se déplacer vers une autre école serait allégée. Toujours selon eux, moins de questionnements seraient laissés en suspens compte tenu de la rapidité d'accès au mentor, par exemple lors de la récréation, du dîner ou dès la cloche sonnée en après-midi. Par ailleurs, les participants ajoutent que le lien de confiance étant déjà établi entre les collègues, il serait plus aisé d'entreprendre une réflexion, d'aller observer ou de se faire observer.

Outre les participants ayant cinq ans ou moins d'expérience, ils estiment que la démarche devrait être revue. Les enseignants en poste croient que l'emphasis devrait être mise sur la réduction de la tâche des mentors. Par exemple, ils pourraient avoir moins de rapports à compléter à chaque rencontre. L'autre groupe, quant à lui, souhaiterait plus de latitude dans la démarche du mentoré en offrant, par exemple, des lectures facultatives ou un moment de réflexion selon les disponibilités. D'une manière ou d'une autre, les deux groupes suggèrent une réduction de la tâche imposée par la démarche de mentorat.

Finalement, le groupe des enseignants en poste proposent et exigent la confidentialité totale, celle-ci étant selon eux essentielle au lien de confiance devant être établi entre le mentor et le mentoré. Ils croient qu'il ne devrait pas y avoir l'obligation d'avertir la direction qu'un mentoré est inscrit à Miroir. De plus, ils estiment qu'ils ne devraient pas y avoir d'intermédiaire entre le mentor et le mentoré, ceci pouvant briser la confidentialité.

Quant au contenu, peu d'éléments ont été abordés outre le fait que les participants du premier groupe auraient aimé être consultés et que Miroir puisse se baser sur leurs besoins et non sur les besoins préétablis. Le deuxième groupe estime que Miroir devrait être basé davantage sur du concret, non seulement à partir de la réflexion. Majoritairement, les enseignants ayant moins de dix années d'expérience estiment que la commission scolaire aurait eu avantage à les consulter et à écouter leur opinion. En effet, ils comparent l'implantation de Miroir à l'implantation actuelle d'une mesure d'insertion professionnelle à venir dans la commission scolaire de l'Énergie. Cette dernière est en

phase d'élaboration d'un plan d'implantation, mais les responsables en cause ont contacté les enseignants afin de connaître leurs besoins présents. Cette étape de consultation a été appréciée de la part des enseignants débutants.

Tableau 11
Structure organisationnelle de Miroir

	Porteur de dossier	Conseillère Miroir
Objectifs	Pas d'étude des besoins	Insertion
	Insertion Rétention	Rétention
	Soutien	Accompagnement des débutants
	Professionnel	Briser l'isolement
	Exigences du Ministère	Réseautage
	Rallumer la flamme	Référence
		Plan stratégique
		Démarche métacognitive
Clientèle		Approche réflexive
	Liste des contractuels	Liste des contractuels
	Poste	Enseignants au primaire et au secondaire
	Aucun suppléant, enseignant à la formation professionnelle	Aucun suppléant, enseignant à la formation professionnelle et aux adultes

Tel que mentionné précédemment, Miroir s'avère être un processus de mentorat acheté clés en main par la commission scolaire de l'Énergie. Cette mesure a été élaborée pour

répondre aux besoins du cégep de Trois-Rivières. Ainsi, le gestionnaire de la commission scolaire de l'Énergie comptait l'appliquer de la manière proposée. Il avoue ne pas avoir fait d'étude des besoins ni de sondage de quelque sorte que ce soit auprès de la clientèle ciblée avant l'implantation de Miroir. En outre, ce dernier précise que les dirigeants avaient comme objectifs de répondre aux exigences du Ministère quant à l'insertion professionnelle et à la rétention des enseignants. Ainsi, ils devaient se doter d'une mesure d'appui à l'insertion professionnelle. Il insiste pour dire qu'ils ont pris appui sur les recommandations de Mme Thibault (conceptrice de Miroir) et sur le fait que la littérature abonde dans le sens que l'insertion professionnelle en éducation est essentielle. L'insertion professionnelle a donc été un des éléments déclencheurs pour les gestionnaires de la commission scolaire. Le gestionnaire précise toutefois qu'ils voulaient répondre à l'insertion professionnelle de ceux qui débutent leur carrière, mais pas nécessairement de ceux qui commencent l'enseignement. La conseillère va dans le même sens en expliquant que suite au constat qui stipule que 25% des enseignants quittaient le milieu scolaire, il y avait un désir d'accompagner les nouveaux enseignants et de briser l'isolement de ces derniers. Ils espéraient, selon elle, créer du réseautage et aider à rendre disponible une personne à qui se référer. Tout comme le gestionnaire, elle confirme que l'implantation de Miroir venait pallier au manque dans le plan stratégique de la commission scolaire, soit d'avoir une mesure d'insertion professionnelle. Néanmoins, elle affirme ne pas savoir sur quels aspects se sont basés les gestionnaires de la commission scolaire pour choisir cette mesure. Il faut aussi ajouter que le gestionnaire précise qu'on visait aussi le soutien professionnel dans le but de rallumer la flamme de l'enseignant. La conseillère, quant à

elle, affirme que l'objectif était aussi d'inculquer une démarche métacognitive à l'enseignant et de lui proposer une approche réflexive pour le faire évoluer.

Toujours en lien avec la structure organisationnelle de Miroir, les deux personnes rencontrées abondent dans le même sens en ce qui concerne la clientèle ciblée. Effectivement, Miroir visait tous les enseignants de la commission scolaire, du primaire et du secondaire, sauf ceux de la formation professionnelle et aux adultes. Elles mentionnent que ces derniers étaient dans les plans futurs. De plus, on leur exigeait d'être sur la liste des contractuels, c'est-à-dire de posséder un minimum de deux contrats reconnus ou être en poste. Autrement dit, aucun suppléant ne pouvait participer. L'explication donnée par les deux personnes interviewées était que pour participer à du mentorat et s'impliquer activement dans le processus de réflexion que cela exige, il faut être en mesure de faire des allers-retours dans la pratique et dans la démarche réflexive, ce qui n'est pas nécessairement possible dans le cas des suppléants. La conseillère ajoute que lors de la première année d'implantation, ils ont eu des demandes de la part des employés de soutien et du personnel professionnel. Le porteur de dossier et la conseillère mentionnent que ces derniers étaient dans les plans futurs, tout comme les enseignants de la formation professionnelle et aux adultes.

Tableau 12
Fonctionnement de Miroir

		Porteur de dossier	Conseillère Miroir
Fonctionnement	Global	Pas du coaching Volontariat 1 ^{re} année : sans dégagement 2 ^e année : avec dégagement Processus d'évaluation des rencontres par le mentoré Allers-retours dans la pratique Stabilité Questionnement sans réponse Introspection Réflexion Documentation Investissement	Pas du coaching Volontariat 1 ^{re} année : sans dégagement 2 ^e année : avec dégagement Processus d'évaluation des rencontres par le mentoré Allers-retours dans la pratique Stabilité Métacognition Devoirs Thèmes selon besoins
	Inscription	Courriel Portail Conseillère	Courriel Coordonnées sur l'affiche Téléphone Conseillère
	Lieu	Milieu scolaire Lieu convenu ensemble	Milieu scolaire Lieu convenu ensemble

		Lieu neutre	
		Technologies	
	Fréquence	Base régulière	Base régulière
		Au besoin	Demi-année

Pour ce qui est du fonctionnement global de cette mesure, le gestionnaire et la conseillère sont formels, ce n'est pas une forme de coaching qui est proposée. Il s'agit d'un processus de réflexion, de questionnement et d'introspection. Bref, on place l'enseignant en situation de métacognition. Le gestionnaire précise que c'est un processus de questionnement, mais qu'aucune réponse n'est donnée, que l'enseignant doit trouver ses propres réponses et les faire émerger. Il insiste sur le fait que c'est le moment pour réfléchir sur eux professionnellement et sur leur attitude. Les deux sont d'accord pour dire que pour effectuer ce processus de réflexion, le mentoré doit faire un aller-retour dans sa pratique. Nécessairement, il a besoin d'avoir « un terrain de jeu », minimalement un contrat.

Ils précisent aussi que cette démarche est volontaire et qu'en aucun cas elle ne peut être obligatoire. Pour la première année d'implantation de Miroir, aucun dégageant n'était offert aux mentorés. La seconde année, il leur était offert six heures de dégageant à répartir pendant la durée de leur mentorat. Il leur était aussi possible d'utiliser une heure à la fois, malgré que ce n'était pas possible pour un autre type d'absence. Selon la conseillère, lors de la première année, les mentors avaient droit à un dégageant de 2 jours et à une compensation monétaire pour les déplacements encourus. Pour la

conseillère, qui est elle-même enseignante à la commission scolaire, il était même question d'un dégageant d'une journée par semaine. Toutefois, à la fin de la première année, ce dégageant a été retiré en totalité. Elle devait donc assurer son rôle à travers sa tâche personnelle d'enseignante.

Le porteur de dossier mentionne qu'il doit nécessairement y avoir un investissement de la part du mentoré. Ce dernier étant amené à faire des lectures à l'occasion. La conseillère ajoute aussi que des défis et des devoirs sont proposés, mais que ceux-ci respectent les thèmes reliés aux besoins du mentoré.

Le processus d'inscription propose plusieurs alternatives. On y retrouve principalement le courriel. Le téléphone et le portail sont aussi possibles afin de contacter la conseillère Miroir. Cette dernière traite donc les inscriptions en répondant aux questions et en réorientant les gens s'il y a lieu, par exemple vers le conseiller pédagogique. Suite à une entrevue téléphonique, le mentoré doit compléter la fiche d'inscription, dans laquelle sept thèmes sont traités afin de connaître ses besoins réels. Suite à cette étape, elle propose un mentor au mentoré selon les forces et les besoins de chacun. Ils entreront ensuite en contact. La conseillère a donc le mandat de traiter les demandes, faire le jumelage et d'être l'intermédiaire.

Le gestionnaire et la conseillère sont d'accord sur les balises ayant été fixées dès le départ quant au lieu des rencontres. Les rencontres doivent se dérouler dans un endroit du milieu

scolaire. Il peut s'agir de la classe d'un des deux enseignants, dans le local de la conseillère ou dans un local du centre administratif de la commission scolaire. Pour ce faire, la conseillère se veut encore l'intermédiaire si une réservation de local est nécessaire. Ils ajoutent que le lieu est convenu d'un commun accord. Quant au porteur de dossier, il insiste sur le fait que le lieu doit demeurer neutre et que les rencontres ne doivent pas se faire dans un lieu public. Il fait aussi mention que les technologies peuvent aussi être utilisées lorsque que la distance ne permet pas de rencontre.

Lorsqu'un enseignant s'inscrit dans le processus de mentorat, la conseillère et le porteur de dossier sont formels, ce dernier doit s'investir sur une base régulière. La conseillère précise que les rencontres durent entre 60 et 90 minutes, qu'elles doivent avoir lieu toutes les deux à trois semaines et qu'elles doivent s'échelonner sur une période d'une demi-année au minimum.

Tableau 13
Confidentialité

	Porteur de dossier	Conseillère Miroir
Confidentialité	Bilan statistique Nom Charte d'éthique (mentors et responsable) Aucun compte à rendre à la CSE Code budgétaire Raison du dégagement : volontariat	Bilan statistique Nom Charte d'éthique (Mentors et responsable) Les rencontres secrètes Discretion Contraintes

La confidentialité des participants est assurée dans la mesure du possible. Comme le mentionnaient les deux interviewés, aucun nom n'est utilisé pour parler des participants afin de préserver la confidentialité. De plus, un bilan statistique est produit par la conseillère, mais sans divulguer l'identité des participants. Ils assurent que ce bilan ne transmet que de l'information sur le statut des participants, le nombre de participants et le nombre de rencontres. Bref, cela s'avérait être un bilan de la participation et du fonctionnement dans un seul but, l'amélioration du programme. La conseillère n'avait aucun compte à rendre à la commission scolaire quant à l'identité des participants. En ce sens, la confidentialité était respectée. Par contre, comme le mentionne le porteur de dossier, il aurait été possible de savoir les noms par les demandes de dégagement. En effet, un code budgétaire portant la mention miroir était précisé pour toutes les demandes de dégagement. D'autres contraintes pouvaient entrer en ligne de compte selon la conseillère.

Le fait que les rencontres pouvaient se dérouler dans la classe du mentoré ou du mentor et dans un local du centre administratif, cela pouvait à l'occasion nuire à la confidentialité. Toutefois, elle précise que des mesures avaient été mises en place pour diminuer au minimum ce genre d'inconvénient. Par exemple, la réservation d'un local au centre administratif pouvait être faite par l'intermédiaire de la conseillère. Les deux interviewés confirment que les mentors et la conseillère avait signé une charte d'éthique afin de s'assurer qu'aucun contenu ou nom de mentoré ne soit divulgué.

Tableau 14
Promotion

	Porteur de dossier	Conseillère Miroir
Promotion	Mandat des directions	Présentation aux directions
	Portail	Mandat des directions
	Publicité à travailler pour informer	Présence : refus
		Site web
		Courriel

De la promotion a été utilisée pour faire connaître Miroir. D'emblée, le gestionnaire interrogé explique que la publicité serait à améliorer. Il ajoute aussi que la publicité sur le portail, bien que présente, ne semble pas connue de tous. Selon lui, plusieurs enseignants, même les réguliers, ne sont pas au courant du contenu du portail et de toutes les informations disponibles. C'est pourquoi des courriels ont été envoyés par la conseillère pour informer les enseignants ciblés. Les deux interviewés expliquent que Miroir avait été présenté aux directions d'école et qu'on leur avait confié la mission de faire la

promotion dans leurs écoles respectives. Comme le mentionne le gestionnaire, ce genre de diffusion est à géométrie variable, au sens où il pouvait y avoir des oublis, des absences, des messages passés sous silence (ou très discrètement) autant que des informations données clairement. Il ajoute qu'ils ne pouvaient pas forcer la main de personne. La conseillère explique, quant à elle, qu'elle a été présentée aux directions. Ils avaient l'ensemble de la documentation et des articles promotionnels, tels que des affiches, des feuillets d'information ou des formulaires d'inscription. Elle dit s'être proposée pour aller appuyer les directions et se présenter aux enseignants.

Tableau 15
Les besoins ciblés

	Porteur de dossier	Conseillère Miroir
Personnels	Entrer en relation	« Boost » Motivation Confiance
Organisationnels	Entrée dans une école	
Professionnels	Au jour le jour Gestion Nouveaux enseignants : pas besoin d'introspection, mais de coaching	Rendre des comptes Proactif Sécurité Support

Dans le précédent tableau, les interviewés précisent que quelques besoins étaient ciblés. Selon le porteur de dossier, Miroir ne semble pas répondre à tant de besoins. Il croit que les besoins se situent plus au jour le jour. Il pense aussi que les nouveaux enseignants n'ont pas nécessairement besoin de faire une introspection, qu'ils ont davantage un besoin

de coaching. Au niveau personnel, il remarque le besoin d'entrer en relation. Au niveau organisationnel, c'est lors de l'entrée dans une nouvelle école que les enseignants ressentent un besoin d'accompagnement pour l'évaluation et la gestion de classe.

De son côté, la conseillère croit qu'au niveau personnel, les enseignants ont besoin d'un « boost », de se faire motiver et de reprendre confiance. Selon elle, ceux qui manquent de confiance ont souvent besoin de se faire supporter quand ils ont à se mettre en action. Ainsi, au niveau professionnel, ce sont des gens proactifs qui ont besoin d'une petite sécurité supplémentaire. Cela les sécurise de pouvoir rendre des comptes à quelqu'un quand vient le temps de se mettre en action.

Tableau 16
État de la participation

	Porteur de dossier	Conseillère Miroir
Année 1	Environ 10	11 demandes d'information 9 sur 11 : non ciblés 1 non-participation 5 à 6 ont débuté la démarche : 2 complété l'année 1 orienté ailleurs
Année 2		1 demande d'information : 1 inscription 0 demande entre septembre et fin janvier (grève) 2 inscriptions : 1 à distance

Le portrait est concis du point de vue du porteur de dossier. En effet, il signale seulement que près de dix enseignants ont bénéficié de Miroir. Quant à la conseillère, elle décrit la situation avec plus de précisions. Elle mentionne qu'au cours de l'année un, 11 personnes ont fait des demandes d'information de toutes sortes, mais que malheureusement, la majorité d'entre eux ne répondaient pas aux critères fixés, soit posséder un poste ou être sur la liste des contractuels. Ces derniers étaient des suppléants qui venaient de sortir de l'université et qui avaient enseigné une ou deux années en suppléance. Ils en avaient entendu parler d'une quelconque manière, mais Miroir n'était pas adressé à eux. On note que cinq à six enseignants ont débuté une démarche avec un mentor sans nécessairement la terminer et deux autres ont complété une année. De plus, une personne n'a pas pu compléter le processus de mentorat car elle a été réorientée vers un autre service de la commission scolaire. L'année deux a été plus difficile au niveau des inscriptions. De septembre à janvier, aucune demande de renseignement n'a été faite. La conseillère attribue cette situation aux moyens de pression liés à la situation syndicale du moment. En effet, le syndicat encourageait les enseignants à respecter leur tâche donc à ne pas déborder. Selon elle, les enseignants ont été solidaires envers leurs représentants syndicaux. En effet, la conseillère n'a reçu qu'une demande d'information, mais elle s'est avérée être une inscription. Suite à la fin des moyens de pression, elle précise avoir reçu deux demandes incluant celle-ci.

Tableau 17
Objectifs visés atteints

	Porteur de dossier	Conseillère Miroir
	Recrutement et formation des mentors	Recrutement et formation des mentors et de la conseillère
	Aucun bilan des mentorés	Aucun bilan négatif des mentorés
	Investissement des mentors et de la conseillère.	Transparence envers la direction
		Respect et clarté des objectifs du programme
		Accompagnement de Mme Thibault

Les deux responsables rencontrés sont d'avis que sur le plan de la préparation avant la mise en service de Miroir, tout s'est déroulé comme prévu. En effet, ils expliquent que le recrutement des mentors a bien fonctionné, que les mentors sélectionnés étaient des passionnés qui avaient le désir d'aider les autres. De plus, ils ajoutent que ces derniers ont été formés comme prévu, par Mme Thibault, créatrice de Miroir et selon le guide qu'elle propose. Le gestionnaire précise qu'il est satisfait de l'implication des mentors et d'autant plus de la conseillère qui s'est beaucoup investie et qui a su appliquer Miroir avec le souci du détail que demandait Mme Thibault. La conseillère, quant à elle, précise qu'elle n'a pas fait partie du processus de sélection, que ce sont deux gestionnaires de la commission scolaire aidés de Mme Thibault qui ont eu la tâche de le faire. Elle souligne que suite aux formations qu'ils ont reçues, deux mentors ont pris la décision de quitter. Parmi les raisons qu'elle a entendues, il s'agirait de décisions personnelles, une évoquant ne pas avoir assez de temps pour supporter un autre enseignant. De plus, suite à la première année

d'implantation, un mentor a pris sa retraite, laissant ainsi sa place vacante, sans être remplacé.

Dans un autre ordre d'idées, le gestionnaire mentionne ne pas pouvoir nous parler de ce qui s'est passé comme prévu au sujet des mentorés puisqu'il dit ne pas avoir eu de compte rendu du processus réflexif de ces derniers. La conseillère, quant à elle, affirme que tous les bilans des mentorés ont été positifs. Autrement dit, que ces derniers ont eu quelqu'un à qui se confier, qu'ils ont fait du chemin et qu'ils ont eu l'expertise dont ils avaient besoin.

Aussi, la conseillère sait qu'il y a eu beaucoup de transparence face aux directions qui embauchaient des mentorés. En d'autres mots, les mentorés se sentaient à l'aise d'aviser leur direction de leur démarche de mentorat. Ce faisant, ils n'ont pas eu besoin d'utiliser la conseillère comme intermédiaire pour des réservations de locaux ou du dégagement.

Finalement, la conseillère est satisfaite de la clarté du programme proposé par Mme Thibault et de l'accompagnement qu'elle a fait auprès des mentors. Aussi, elle apprécie le fait que les objectifs aient été respectés.

Tableau 18
Objectifs non atteints ou déceptions

	Porteur de dossier	Conseillère Miroir
Objectifs non atteints	Répondre à un besoin Basé sur la littérature	Mandat : budget Promotion

En ce qui concerne les objectifs n'ayant pas été atteints, ils sont peu nombreux selon eux. Premièrement, le porteur de dossier se questionne à savoir si le besoin était présent. Il répète qu'il aurait dû, dès le départ, évaluer les besoins, plutôt que de se baser uniquement sur la littérature. Cette dernière les poussait à amorcer une démarche pour aider les nouveaux enseignants. Il se rend compte qu'il va devoir aller plus loin que le volontariat pour aider les gens. Selon lui, il devra cibler des membres du personnel et les inciter à participer aux rencontres. Il déplore le fait qu'aucun enseignant n'est contraint à suivre des formations, mais que la loi les oblige à maintenir leur formation à jour et se renouveler. On retrouve effectivement ses propos dans la compétence professionnelle numéro onze : s'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel (Martinet et al., 2001).

D'une part, la conseillère estime qu'une partie de son mandat n'a pas été atteint. Effectivement, pour l'année deux, elle avait une banque de sept journées de libération pour maintenir Miroir. Ces journées pouvaient être fragmentées afin de mieux rentabiliser le temps qui lui étaient alloué. Elle le faisait en accumulant les minutes à travers sa tâche d'enseignante. Elle est déçue de voir qu'un aussi beau programme que celui-ci lui ait été attribué en ayant comme mandat sous-jacent d'assurer son fonctionnement en faisant en sorte que le budget soit le plus petit possible. Elle termine en affirmant que Miroir est sur le « respirateur artificiel ». Elle déplore le fait d'avoir investi beaucoup de fonds depuis maintenant trois ans, incluant l'année de formation des mentors, et de « tasser cela du

revers de la main », sachant que les dirigeants de la commission scolaire sont déjà en processus de remplacement du programme par une autre mesure d'insertion professionnelle.

D'autre part, elle croit que la promotion n'a pas été effectuée adéquatement et que la visibilité n'a pas été atteinte. Elle croit que trop de personnes ne savent pas que Miroir existe, donc qu'elle ne peut pas atteindre l'objectif de rendement attendu.

Tableau 19
Obstacles rencontrés

	Porteur de dossier	Conseillère Miroir
Obstacles	Charge de travail	Charge de travail
	Volontariat	Volontariat
	Dégagement	Dégagement
	Budget	Budget
	Projet clés en mains	Projet clés en mains
	Diffusion par les directions	Diffusion par les directions
	Manque d'information	Manque d'information
	Confidences / confiance	Impossible de faire elle-même la publicité

	Manque d'intérêt pour la formation	9 sur 11 : pas la clientèle cible
	Portail	Pas une mesure d'insertion professionnelle
		Négociations syndicales

Selon les deux personnes interviewées, un des obstacles principaux rencontrés est la charge de travail qu'impose Miroir. Le document du mentoré étant volumineux et demandant des devoirs (lecture ou expérimentation) de la part de l'enseignant faisait peur à ceux qui auraient pu être intéressés. Elles ajoutent à cela le fait que le programme soit offert de manière volontaire et sans aucune obligation pour les enseignants. Le gestionnaire nous fait remarquer que de son point de vue, quand une personne a l'obligation de faire quelque chose, elle n'a pas nécessairement la même implication ou le même engagement. De là, il croit que ce n'est pas possible d'obliger une telle mesure. De plus, toujours selon eux, l'absence de dégageant lors de la première année et le peu d'heures allouées la seconde année a inévitablement freiné quelques personnes. Les deux expliquent que les structures des écoles primaires et secondaires étant différentes, il pouvait s'avérer difficile de faire concorder les horaires du mentor et du mentoré. Aussi, qu'après une journée de travail, un enseignant n'avait pas nécessairement le temps et le goût de s'investir dans ce genre de démarche. Par conséquent, il associe cet obstacle au budget restreint qui leur est imposé. La conseillère Miroir explique qu'elle avait le mandat de faire fonctionner Miroir avec très peu de moyens financiers, soit peu de dégagements pour elle, les mentors et les mentorés. Quant au gestionnaire du dossier, il précise que ces fonds proviennent du Ministère et que ce dernier a versé 170 000\$. Qu'en ce qui concerne

Miroir, les montants alloués proviennent d'un budget de perfectionnement, qui lui est paritaire, qu'il doit être approuvé par le syndicat et la partie patronale. Depuis deux ans, il y a un résiduel financier dégagé de Miroir qui pourrait servir ailleurs où les fonds manquent. Ce résiduel s'avère tout de même paritaire. Un bilan financier doit donc être fait et présenté au comité paritaire avec les services éducatifs. Il insiste sur le dégagement qui demande des sommes d'argent et qu'aucun paramètre n'existe à ce sujet, sauf le perfectionnement paritaire. Il prétend donc que les montants résiduels seront possiblement versés au comité sur l'insertion professionnelle qui est en train de se mettre en branle.

Parmi les obstacles énoncés, ils font aussi mention du fait que le projet soit clés en main. À la base, cette mesure a été faite pour le Cégep de Trois-Rivières. Ainsi, comme ils le précisent, cette organisation ne regroupe pas des écoles primaires et secondaires, sur un grand territoire, mais bien une seule école. De plus, la conseillère précise qu'étant un projet acheté clés en main, elle n'avait pas la possibilité de l'adapter. La promotion était déjà élaborée et ne pouvait pas être modifiée.

Dans un autre ordre d'idées, ils expliquent que les directions avaient le mandat de faire la promotion aux enseignants de leurs écoles respectives. En effet, selon eux, le message ne s'est peut-être pas toujours rendu aux oreilles des enseignants. De plus, la conseillère précise que le message envoyé était contradictoire puisque c'est la direction qui fait la promotion de Miroir. Effectivement, elle insiste sur le fait que cette mesure prône la confidentialité, que la direction ne sera pas informée, toutefois c'est elle-même qui en fait

la publicité. La conseillère déplore une fois de plus le fait de ne pas avoir pu faire elle-même la promotion de Miroir, soit en rencontrant les enseignants dans les écoles afin d'établir un premier contact.

Ensuite, lors de l'entrevue, nous avons pu savoir que le manque d'information a pu être un obstacle, car selon eux, les enseignants ne sont pas tout à fait au courant que cette mesure est mise à leur disposition, encore moins qu'ils peuvent en avoir les détails sur le portail de la commission scolaire. La conseillère croit donc que ce manque d'information se reflète aussi par le fait que 9 des 11 personnes qui ont fait une demande d'information ne cadraient pas dans la clientèle ciblée. Elle avance d'emblée que Miroir, comme processus de mentorat, ne représente pas, à ses yeux, une mesure d'insertion professionnelle.

Finalement, la conseillère mentionne que le contexte syndical n'a pas aidé à l'implantation de Miroir. Effectivement, en début d'année 2015-2016, les enseignants étant en moyens de pressions pour le renouvellement de leur convention collective, ils étaient invités à s'en tenir à leur tâche, c'est-à-dire qu'ils ne devaient pas faire d'heures supplémentaires ou accepter de tâches supplémentaires.

Tableau 20
Avantages visés

	Porteur de dossier	Conseillère Miroir
Personnels	Salutaire	Aide pour éviter un burn out

	Valorisant	
Professionnels	Expertise	Expertise
	Enrichissement	Enrichissement
	Sans jugement	Accompagnement et écoute
	Temps d'arrêt	Démarche réflexive
	Ressourcement	
	Rallumer la flamme	
Organisationnels	Gagnant quant à l'investissement	Projet acheté clés en main et probant
	Visioconférence disponible	Orientation du Ministère

Miroir avait bel et bien des avantages visés. Parmi ces derniers, on dénote l'aspect personnel qui fait en sorte que le mentoré obtient une aide pour éviter de tomber en situation de burn out, que cette aide s'avère salutaire et valorisante pour lui. En effet, le fait de démontrer de l'intérêt pour sa profession est vu d'un bon œil et encouragé.

Au niveau professionnel, on visait l'accessibilité à une expertise et à de l'enrichissement. L'accompagnement, l'écoute et la démarche réflexive figuraient parmi les avantages visés. On comptait aussi proposer aux enseignants un temps d'arrêt ou de ressourcement afin de pouvoir faire le point et rallumer la flamme de l'enseignement. On visait surtout une relation dans la confidentialité, où l'enseignant pouvait aborder des sujets sans avoir peur du jugement.

Finalement, au niveau organisationnel, on croyait que le mentoré en ressortirait gagnant considérant l'investissement demandé. Pour aider à assouplir les moments et les lieux de rencontre, ils offraient la visioconférence. Aussi, en achetant un projet clés en main, les gestionnaires misaient sur l'aspect probant du mentorat. Les preuves de l'efficacité ayant été faites préalablement par le Cégep de Trois-Rivières, combinées à une orientation ministérielle prônant l'aide à l'insertion professionnelle, ces derniers espéraient la réussite de Miroir.

Tableau 21
Suggestions et considérations pour la suite de l'implantation

	Porteur de dossier	Conseillère Miroir
Promotion	Publicité	Publicité
	Plus d'information	Présence et visibilité
Organisation	Dégagement	Dégagement
	Conditions gagnantes	Structure d'accueil dans les écoles
	Moins de volontariat	
Contenu	Gestion de classe	

Pour conclure, nous avons demandé des suggestions et des éléments à considérer pour la continuité de l'implantation de Miroir. Les deux personnes interviewées sont d'accord pour dire que la publicité serait à revoir, qu'elle devrait être augmentée et diversifiée. La

conseillère ajoute, quant à elle, que la visibilité devrait faire partie des priorités étant donné le manque d'information rapporté par les gens. Elle renchérit en affirmant qu'il devrait y avoir une plus grande place offerte à Miroir quant à sa présence et à sa visibilité dans les écoles.

Au niveau de l'organisation, le dégageant est assurément l'élément qu'ils considèrent être un atout à ajouter, autant pour les mentors que les mentorés. Bien que déjà présent, ils affirment qu'il n'est pas suffisant. Selon la conseillère, elle se consacrait à Miroir en fonction du temps qu'elle avait, considérant sa tâche d'enseignante à temps plein. Elle ajoute avoir voulu s'y consacrer davantage, sans le pouvoir. Ceci fait en sorte que ce n'était pas aidant. Quant au gestionnaire, il croit que les gens devraient voir dans le mentorat un gain en investissement, c'est-à-dire, déployer des efforts, tout en étant conscient que les gains de ceux-ci seront plus grands que les efforts mis en place. Il est aussi d'avis qu'il faudrait miser un peu moins sur le volontariat des gens, mais plutôt songer à fortement diriger certains enseignants vers Miroir.

Au niveau du contenu, la conseillère explique avoir été suffisamment guidée par Mme Thibault et que les objectifs étaient clairs. Toutefois, le gestionnaire, quant à lui, mentionne que la gestion de classe devrait être au cœur des réflexions et des rencontres. Or, il croit que la gestion de classe est le point d'achoppement à régler pour qu'un enseignant puisse vivre pleinement son travail et qu'il ait du plaisir à enseigner.

Pour conclure, le gestionnaire mentionne qu'il y aura un bilan fait à la fin de l'année avec la conseillère, mais que l'avenir de Miroir est déjà incertain. Il explique cela par le fait qu'un autre programme est en branle aux services éducatifs et que ce dernier visera exclusivement les enseignants en insertion professionnelle. Tout comme la conseillère, il estime que le besoin est réel et bien présent au niveau des nouveaux enseignants. La conseillère précise toutefois que le besoin en mentorat est aussi bien présent. Elle ajoute que beaucoup d'investissements ont été déployés lors des trois dernières années afin d'implanter Miroir, mais que pourtant, seulement quelques enseignants en ont bénéficié. Leur participation les a peut-être prémunis contre le burn out, compte tenu de l'accompagnement qu'ils ont reçu.

Chapitre 5

Discussion

Dans cette section, nous discuterons des résultats obtenus lors de la présente recherche. La discussion sera divisée de façon à exposer les relations à faire entre nos résultats et notre cadre conceptuel. Huit thèmes principaux y seront élaborés : 1) La mission de Miroir, 2) Le choix de la mesure d'insertion professionnelle, 3) Les besoins des enseignants, 4) L'implantation de Miroir, 5) La promotion, 6) Le choix du moyen publicitaire, 7) Les obstacles déclarés et 8) L'évaluation formative et sommative.

Tout d'abord, rappelons que le mentorat est proposé depuis deux ans à tous les enseignants employés de la commission scolaire de l'Énergie. Le choix s'est arrêté sur Miroir, une mesure déjà existante et utilisée dans un collège de la région de la Mauricie. Les droits d'utilisation ont été achetés dans l'optique de l'implanter à la grandeur de la commission scolaire de l'Énergie et de l'offrir à tous les enseignants.

Souvenons-nous que notre recherche visait à analyser la manière dont s'est déroulée l'implantation de Miroir et notamment connaître les réussites obtenues de même que les obstacles rencontrés. Nous savions que lors de la première année de son implantation, Miroir était peu populaire. Comme le mentorat représente, selon certaines études, une des réponses aux besoins des nouveaux enseignants, nous voulions apporter notre aide afin de mieux implanter cette mesure d'appui offerte.

En ce qui concerne la participation à Miroir lors des deux premières années d'implantation, les résultats ont été moindres que pour les autres commissions scolaires recensées. Effectivement, dans ces dernières, on estime que le mentorat offre des services en moyenne à 18 enseignants par année et ce, sur une base volontaire, tout comme le propose la commission scolaire de l'Énergie (Lamontagne et al., 2008). Lors des deux premières années d'implantation de Miroir, la conseillère et les mentors ont pu apporter du soutien à près de six enseignants lors de la première année et à deux lors de la deuxième année. La conseillère a répondu à plusieurs demandes d'information, mais la majorité de ces dernières ne répondaient pas aux critères de sélection en raison du statut de l'enseignant. Ce faible taux de participation sera exploré dans les sections suivantes afin d'en apporter un éclairage.

5.1 Mission de Miroir

Pour les dirigeants de la commission scolaire impliqués dans l'implantation de Miroir, la mise en œuvre du mentorat offre une multitude d'avantages confirmant en quelque sorte la mission. Il est question d'en tirer une expertise au contact des plus expérimentés, de la valorisation, une démarche réflexive, d'être gagnant dans l'investissement, du renouvellement, du développement professionnel, du contact avec les autres, de l'enrichissement, de la motivation, du détachement et de l'entraide. Ainsi, lorsque nous avons demandé aux enseignants quelles retombées étaient visées par les dirigeants, des aspects comparables sont ressortis. En outre, ils ont ajouté la confiance en soi,

l'amélioration des pratiques, la validation des pratiques, la prévoyance, la confrontation de valeurs et l'obtention de nouvelles ressources. Par ceci, nous pouvons conclure que la mission perçue va au-delà de ce qui avait été préalablement planifié. Cette mission ainsi perçue confirme en quelque sorte la raison d'être de Miroir par ses éléments nouvellement exposés par les enseignants consultés (Collerette et al., 1997). On peut aussi affirmer qu'autant les dirigeants que les enseignants démontrent qu'il y a un attrait pour la satisfaction et la gratification au travail. Ce dernier expose un des possibles déclencheurs d'investissement pour un changement proposé, ce qui est un atout pour l'implantation de Miroir (Bareil, 2009; Collerette et al., 1997).

5.2 Choix de la mesure d'insertion professionnelle et clientèle ciblée

Notre recherche indique qu'il y a eu des lacunes au niveau de la sélection de la mesure d'insertion professionnelle, soit les intentions et les motivations. On remarque aussi des incohérences en ce qui concerne la clientèle ciblée versus le but de l'implantation de Miroir.

5.2.1 Choix de la mesure

L'insertion professionnelle est au cœur des préoccupations du Ministère de l'Éducation. De ce fait, la commission scolaire de l'Énergie a décidé de se doter de Miroir, une mesure de mentorat. Comme le précise le porteur de dossier lors de notre entrevue, les dirigeants de la commission scolaire de l'Énergie ont voulu répondre aux exigences ministérielles

quant à l'insertion professionnelle et à la rétention des enseignants dans la profession. En effet, la recherche précise que 70% des enseignants étant à leur première année d'enseignement ont régulièrement besoin de soutien contre 46% lors de la deuxième année (Mukamurera & Martineau, 2014). En outre, Martineau et al. (2013) ajoute que le taux de décrochage des enseignants est alarmant, surtout chez les débutants, car il est près de 15%. Même s'ils ne quittent pas l'enseignement, l'envie de quitter dans les premières années est présente chez 37% des enseignants débutants réguliers contre 76 % de ceux qui ont un statut précaire (Mukamurera et al., 2008). Or, selon nous, le fait d'offrir le mentorat dans la commission scolaire de l'énergie s'avère un élément positif pour l'insertion des nouveaux enseignants et la rétention de ceux-ci. Toutefois, dans les propos du porteur de dossier, on constate quelques contradictions en lien avec ces recherches et par rapport à la réalité vécue quant à l'implantation de Miroir. En effet, les motivations précisées par le porteur de dossier et la conseillère sont claires, il fallait répondre aux exigences ministérielles quant à l'insertion professionnelle et améliorer le plan stratégique, celui-ci démontrant un manque au niveau de l'insertion et de la rétention des enseignants. Effectivement, le Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport (2014) confirme les dires de ce dernier. Une mesure a été proposée afin de soutenir les commissions scolaires pour se doter d'un programme d'insertion professionnelle et devait le mettre en place dans l'année scolaire 2013-2014. C'est d'ailleurs à ce moment que la commission scolaire a débuté ses premières démarches de démarrage, de recrutement des mentors et de préparation (Monette et al., 2001). Or, on constate que la clientèle ciblée par les dirigeants de la commission scolaire n'est pas celle visée par les attentes ministérielles. Il faut tenir

compte du fait que l'insertion professionnelle est une expérience de vie professionnelle qui demande un processus d'adaptation et d'évolution du nouvel enseignant et ce, dès l'entrée en carrière (Martineau, Vallerand, & Bergevin, 2008). Comme le mentionnent le porteur de dossier et la conseillère Miroir, la totalité des enseignants de la commission scolaire, autant au primaire qu'au secondaire, sont ciblés. Toutefois, les enseignants en début de carrière, plus précisément ceux n'étant pas sur la liste des contractuels, n'ont pas accès au service de mentorat que propose la commission scolaire. Rappelons que selon la FSE (2013), l'insertion professionnelle est une phase cruciale dans les premières années d'enseignement des novices. Cette phase de survie qu'ils ont à franchir dure environ trois à cinq ans. Étrangement, cette clientèle pour laquelle le Ministère de l'Éducation veut intervenir et pour laquelle il offre du financement, est exclue de l'offre de service de la commission scolaire. Ajoutons à ceci que la recherche abonde dans le même sens en affirmant que l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants est un élément déterminant dans la rétention de ceux-ci dans la profession et que le mentorat est un outil répondant à certains de leurs besoins en lien avec leur insertion (Mukamurera et al., 2013). Or, il est conséquent avec les demandes du ministère de l'Éducation (2001) de porter une attention au développement de la pensée réflexive. De plus, le porteur de dossier confirme que leur décision d'offrir une mesure de soutien est aussi due à l'abondance de la littérature en ce qui concerne l'insertion professionnelle. En outre, le porteur de dossier affirme qu'aucune consultation n'a été effectuée, que leur choix s'est basé sur les lectures et les exigences ministérielles. On peut dès lors conclure que l'objectif visé par la commission scolaire de l'Énergie, soit de répondre aux exigences ministérielles en matière

d'insertion professionnelle et de rétention des enseignants, n'est pas atteint et représente un obstacle majeur à l'implantation de Miroir. Pourtant plusieurs écrits scientifiques sur le mentorat mentionnent, parmi les conditions gagnantes, la libération et la compensation financière ou de temps.

5.2.2 Clientèle ciblée

Compte tenu que nous savons que les besoins de soutien tendent à diminuer avec le nombre d'année en expérience des enseignants, il semble que le peu de participation peut être attribuable à la clientèle acceptée par Miroir. Selon la FSE (2013), un enseignant en insertion professionnelle possède entre zéro et cinq ans d'expérience. C'est dans cette période charnière que le novice sera à l'étape de survie, étape qui pourra durer entre trois et cinq ans. Cette étape représente les enseignants du premier groupe de discussion avec lesquels nous nous sommes entretenus. Effectivement, ces derniers croient majoritairement que ce service s'adresse à eux, soit aux suppléants et aux contractuels. Or, la conseillère confirme que ce manque d'information se reflète par le fait que 9 des 11 personnes qui ont fait une demande d'information lors de la première année ne cadraient pas dans la clientèle ciblée. Elle avance d'emblée que Miroir, comme processus de mentorat, ne représente pas, à ses yeux, une mesure d'insertion professionnelle. Les enseignants du deuxième groupe, soit ceux possédant entre cinq et dix années d'expérience, pensent également que Miroir vise les enseignants qui viennent tout juste de terminer leur formation initiale en enseignement, qui font de la suppléance ou qui

détiennent un contrat. Finalement, les enseignants en poste ne se sentaient pas concernés par l'offre de service puisque ces derniers croyaient tous que Miroir était offert aux débutants seulement. Autrement dit, l'aspect de la clientèle cible n'était pas clair aux yeux de tous. En effet, les enseignants croyaient que Miroir s'adressait aux novices tandis qu'à l'inverse, les dirigeants croyaient être clairs en offrant le service de mentorat à tous les enseignants, sauf à ceux n'étant pas contractuels. Rappelons, une fois de plus, que malgré le désir du Ministère de fournir de l'aide à l'insertion professionnelle, la commission scolaire a imposé des balises précisant le statut des enseignants pouvant participer.

Précisons aussi qu'en aucun cas la mesure achetée par la commission scolaire de l'Énergie, Miroir, ne mentionne le type de clientèle à privilégier. Aucune balise ne semble imposer un choix de clientèle à l'utilisateur. Au contraire, dans son guide du mentoré, lorsque ce dernier doit produire son bilan au mentor et au conseiller, il doit mentionner à quelle étape de sa carrière il se situe. Les choix sont les suivants : étape d'exploration (début de carrière), étape de consolidation, étape de mi-temps de carrière et étape de fin de carrière. Ainsi, on peut comprendre que Miroir peut être offert à tous les enseignants indépendamment de leur expérience. Tout comme le mentionnent Lamontagne et al. (2008), les commissions scolaires ont leurs propres critères de sélection pour la participation à leur programme d'insertion professionnelle. Dans les commissions scolaires sondées dans leur recherche, une seule permettait l'accès à son programme à tous les novices indépendamment du nombre de jours travaillés ou des contrats obtenus, tandis que certaines admettent les novices après 400 jours de travail ou lors de l'obtention

d'un contrat. Or, la commission scolaire de l'Énergie ne ferait pas exception aux autres en restreignant l'accès à Miroir.

Une fois de plus, il y a contradiction avec l'intention d'offrir une mesure d'insertion professionnelle. En effet, le porteur de dossier a mentionné lors de l'entrevue que le mentorat avait été sélectionné en vue de répondre aux exigences ministérielles en matière d'insertion professionnelle, mais il affirme clairement que les nouveaux enseignants n'ont pas nécessairement besoin de faire une introspection, qu'ils ont davantage un besoin de coaching. Il croit que les besoins s'observent plus au jour le jour, lorsqu'ils sont en contact direct avec des élèves. Il mentionne aussi, tout comme Baillauquès et Breuse (1993) de même que Rey et Gremaud (2013) qu'ils avaient aussi comme objectifs de répondre au besoin d'entrer en relation avec les autres et ainsi briser l'isolement qui guette les enseignants en début de carrière. Ces objectifs de la part du porteur de dossier sont salutaires selon nous puisque nous savons que l'isolement devient un obstacle à l'insertion professionnelle des novices (De Stercke, De Lièvre, et al., 2010).

5.3 Besoins des enseignants de la commission scolaire de l'Énergie

Étant donné qu'aucune consultation de la clientèle n'a eu lieu et que la commission scolaire a basé son choix sur les recherches en insertion professionnelle, nous y voyons ici une autre contradiction quant à l'implantation de Miroir. En effet, elle n'a pas pu se questionner sur les besoins de la clientèle ciblée. Nos groupes de discussion ont démontré

que d'emblée, les enseignants en début de carrière ont plus de besoins que les autres. Or, on dénote que la liste des besoins déclarés par les participants diminue au fur et à mesure que leur expérience augmente. Certains besoins sont semblables tandis que d'autres sont différents. On peut aussi voir que les besoins en lien avec l'aspect professionnel sont en plus grande quantité. De plus, les enseignants ayant de zéro à cinq ans d'expérience ont de nombreux besoins personnels et cela est corroboré par l'étude de Mukamurera et Martineau (2014). En plus, ces mêmes auteurs ajoutent que ces besoins sont précis et se réfèrent souvent au besoin d'écoute, de confiance en soi, de gestion du stress, de réflexion sur le processus d'évaluation et au besoin d'être rassuré. Notre recherche démontre aussi que la confiance est un élément principal quant aux besoins sur le plan personnel des enseignants. Vient ensuite l'évaluation et la gestion de classe pour l'aspect professionnel. En ce qui concerne l'aspect organisationnel, le fonctionnement de l'école se retrouve au cœur des besoins. Il aurait alors été profitable pour l'implantation de Miroir de cibler les besoins des enseignants afin de confirmer la pertinence de la mesure, de s'assurer de rendre accessible le soutien à la bonne clientèle et d'orienter celle-ci de manière efficace. Aussi, par une consultation, ils auraient été à même de constater que les enseignants visés se sentent moins interpellés par l'offre de soutien et cela a été confirmé lors de nos groupes de discussion. En effet, les enseignants détenant un poste considèrent que cette mesure est une bonne chose pour les débutants, mais ne se sentent pas concernés. Ils ajoutent aussi qu'ils ont moins de besoins avec l'expérience, ce qui corrobore l'étude de Mukamurera et Martineau (2014) qui confirme que 70% des enseignants étant à leur première année d'enseignement ont régulièrement besoin de soutien contre 46% lors de la deuxième année

et que ce besoin demeure présent occasionnellement chez les enseignants ayant moins de cinq ans d'expérience. De plus, lors de notre groupe de discussion, ils ont eu de la difficulté et beaucoup d'hésitation lorsqu'est venu le temps de dresser la liste de leurs besoins. D'ailleurs, celle-ci est courte contrairement aux débutants et aux enseignants contractuels. À l'inverse, nous avons questionné le porteur de dossier de même que la conseillère Miroir pour savoir quels étaient les besoins auxquels ils voulaient répondre avec Miroir. Selon le porteur de dossier, c'est le besoin d'entrer en relation qui prime sur les autres. Il précise aussi que les nouveaux enseignants ont surtout besoin de soutien de façon quotidienne, comme du coaching, et non de faire une introspection. Il ajoute que pour faire une telle réflexion sur soi et ses pratiques, les enseignants doivent être en action et posséder minimalement un contrat. Il est d'avis que pour faire la pratique réflexive proposée par Miroir, l'enseignant doit faire des allers-retours dans sa pratique et dans sa réflexion, d'où l'importance d'avoir un « terrain de jeu » comme il le précise. Par ses propos, il explique lui-même la contradiction existante, soit offrir une mesure d'insertion aux enseignants en poste et aux nouveaux enseignants, mais d'en refuser l'accès aux enseignants en début de carrière pour les raisons expliquées précédemment.

5.4 L'implantation de Miroir

Lorsqu'il y a implantation d'un changement, la littérature explique qu'il est important d'adopter des pratiques cohérentes aux valeurs de son personnel de même que s'intéresser au vécu de ceux-ci (Bareil, 2004). Or, cet aspect de la consultation et de l'écoute des

employés n'a pas été pris en compte. Monette et al. (2001) le confirment, il y a risque de ne pas donner les résultats escomptés lorsque certains aspects ne sont pas respectés, telle la consultation. Ils affirment qu'il faut tenir compte du personnel et qu'il faut réserver une place de choix aux destinataires lors de l'implantation puisque c'est ceux-ci qui vivent le changement. Ce manque de consultation fait alors partie des éléments qui peuvent avoir nui à l'implantation de Miroir, puisqu'en aucun cas, les gestionnaires n'ont sondé la clientèle cible. Ils ont tout simplement imposé cette mesure aux enseignants, bien qu'elle soit sur une base volontaire. Le fait de ne pas tenir compte des valeurs, besoins et intérêts des enseignants visés confirme en quelque sorte le manque d'intérêt porté à la mesure de soutien offerte. On peut d'emblée affirmer que les enseignants ne se sont pas sentis concernés par l'offre d'aide. Selon Brabant et Bourdon (2012), lorsqu'il est question de s'approprier un changement, il est important de pouvoir s'y impliquer. Ce dernier élément vient encore une fois corroborer le fait que la clientèle ciblée n'a pas voulu y participer compte tenu du fait qu'elle a été laissée-pour-compte lors des phases préalables à l'implantation : le démarrage, le recrutement et la préparation (Monette et al., 2001). Comme le précise Mukamurera et al. (2013), l'implantation de la mesure de soutien est cruciale et engendre des répercussions sur les perceptions futures des enseignants. Elle peut faire en sorte que la mesure soit accueillie positivement et dans le cas qui nous occupe, plus difficilement. Ils ajoutent que le dispositif d'aide doit être perçu comme aidant et non comme une expérience négative. Or, nous constatons que les enseignants ont effectivement perçu cette mesure de manière plus négative qu'aidante. En appui à nos observations, Mukamurera et al. (2013) explique qu'il n'y a rien de mieux que

d'interpeller les débutants eux-mêmes pour aider à l'amélioration des mesures de soutien et des PIP. Ces derniers sont à même d'apporter des pistes de réflexion et de solution.

Lors des groupes de discussion, les enseignants ciblaient surtout la charge de travail engendrée par le processus de mentorat. Aussi, ils y voyaient des contraintes au niveau du temps. Il était beaucoup question de manque de temps et de dégagement. Or, on peut conclure par leurs commentaires que l'effort demandé était plus grand que les gains qu'ils s'imaginaient faire. Cela a donc créé un désintéressement voire même un obstacle majeur à leur implication. Les commentaires rapportés confirment même que les gains escomptés doivent être plus importants ou doivent compenser le coût en énergie (Bareil, 2009; Collerette et al., 1997) que devront déployer les enseignants désireux de s'investir dans un processus de mentorat. Les enseignants ayant cinq ans d'expérience ou plus en enseignement ont déclaré, lors de nos groupes de discussion, qu'ils avaient d'autres priorités, outre le mentorat offert, dont les élèves dans leur classe et leur famille.

Afin de répondre le mieux possible aux différents besoins des nouveaux enseignants, il est plus efficace de combiner plus d'une mesure d'insertion professionnelle. Le fait de proposer un programme d'insertion professionnelle incluant le mentorat et une autre mesure renforce l'aide pour la rétention des enseignants (Duchesne & Kane, 2010; Martineau & Mukamurera, 2012; Mukamurera et al., 2013). Or, dans la commission scolaire de l'Énergie, seul le mentorat est mis à la disposition des enseignants comme mesure d'insertion professionnelle et qui plus est, Miroir n'a pas pour objectif précis

l'insertion professionnelle, mais bien la pratique réflexive des enseignants possédant minimalement un contrat. La conseillère Miroir affirme à regret, lors de notre entrevue, que beaucoup d'argent a été investi en trois ans pour finalement abolir la mesure afin de remplacer par une autre. Le fait de ne plus offrir la mesure et d'interrompre son service après seulement deux ans d'activité démontre d'emblée une faiblesse dans son implantation. En effet, 46 % des commissions scolaires offrent un programme d'insertion professionnelle datant de moins de cinq ans, étant alors en période d'ajustement (Mukamurera et al., 2013), comme pour le cas qui nous occupe. Pourtant, Martineau et Mukamurera (2012) précisent que le mentorat s'avère la mesure d'insertion la plus répandue avec 89% d'utilisation. De plus, dans 75% des organisations consultées dans l'étude de Leroux et Mukamurera (2013), il y a un volet mentorat. Ce dernier serait à 91% utilisé sur une base volontaire et les commissions scolaires auraient en moyenne 18 débutants par année qui participent (Leroux & Mukamurera, 2013). Or, le fait d'offrir le mentorat comme soutien s'avère un élément positif pour la commission scolaire de l'Énergie, toutefois l'offrir seul sans une autre mesure différente apparaît comme un obstacle à l'implantation de Miroir. Aussi, la décision de mettre un terme à la mesure aussi rapidement, soit après deux ans d'offre de soutien, démontre un problème sur le plan de l'implantation. Sachant que la commission scolaire est encore en période d'ajustement, la décision semble prématurée. D'autant plus que cette mesure sera remplacée par une nouvelle qui sera elle aussi offerte seule.

5.5 Promotion

En ce qui concerne la promotion, nos groupes de discussion ont démontré que celle-ci avait été efficace malgré quelques lacunes. En effet, si on se penche sur le nombre de personnes étant au courant de l'existence de Miroir, on peut rapidement constater que la majorité des enseignants rencontrés savaient que Miroir était offert par la commission scolaire de l'Énergie. Une seule personne savait que du mentorat était offert sans en connaître d'autres détails, dont le nom de la mesure. En résumé, tous en ont entendu parler d'une manière ou d'une autre. Or, malgré le fait que certaines recherches croient que trop peu d'informations sont transmises pour promouvoir leur existence, nous pouvons affirmer que du côté de la commission scolaire, cet aspect de la promotion s'est avéré efficace.

Rappelons que le projet Miroir a été acheté par la commission scolaire de l'Énergie au cégep de Trois-Rivières. Or, sachant que cette mesure de mentorat a été achetée clés en main, les dirigeants de la commission scolaire n'avaient pas à préparer un plan promotionnel afin de faire la publicité de Miroir, ce qui peut s'être avéré avantageux du point de vue des dirigeants. Toutefois, la conseillère ajoute qu'ils n'avaient pas la permission d'en changer la manière de fonctionner ou de l'adapter. Ainsi, la promotion s'est faite de la manière proposée, telle qu'élaborée à la base. Pour la conseillère, quelques adaptations auraient été souhaitables, mais non permises. Dans les prochains paragraphes seront traités les éléments que cette dernière juge avoir été des obstacles pour la promotion de Miroir de même que ce qu'elle aurait souhaité modifier ou faire de plus.

Parmi les éléments promotionnels utilisés, il y a le courriel envoyé à tous les enseignants en poste et les enseignants contractuels du primaire et du secondaire de la commission scolaire de l'Énergie. Aussi, il y a un onglet avec la mention Miroir sur le portail de la CSÉ. Les dirigeants du projet ont mandaté les directions de toutes les écoles du territoire desservi afin de parler de Miroir et d'en faire la publicité de vive voix dans leurs écoles respectives. En plus, ces derniers se sont vus remettre des affiches publicitaires à apposer dans la salle du personnel des écoles.

5.5.1 Manque d'informations

D'emblée, on remarque qu'en ce qui concerne les connaissances liées à Miroir, nos groupes de discussion ont pu faire ressortir certaines lacunes, même chose du point de vue du porteur de dossier et de la conseillère Miroir. De leur côté, ces derniers affirment qu'un des obstacles qu'ils ont rencontrés est sur le plan de la publicité. Le porteur de dossier explique que bien que la publicité ait été faite par le portail de la commission scolaire, il y a tout de même eu un manque d'information. La conseillère Miroir confirme cette constatation en tous points et ajoute que les enseignants manquaient d'information et ne savaient pas tous qu'ils pouvaient en savoir davantage en se rendant sur la page du portail dédiée à Miroir. Ceux-ci confirment leurs propos puisque seulement 6 personnes sur les 16 consultées connaissaient l'existence de l'onglet Miroir sur le portail de la commission scolaire. Des trois ayant consulté le portail, le commentaire qui est unanime est le manque

d'information. Pour les enseignants interrogés, le manque d'information est une des justifications à leur manque d'intérêt. Que ce soit en ce qui a trait aux affiches apposées dans les écoles, aux courriels envoyés aux enseignants, au portail ou de la part des directions d'école, ils déplorent le manque de contenu et de détails relatifs à la mesure. Or, cela corrobore les recherches de Leroux et Mukamurera (2013) et de Mukamurera et al. (2013) qui expliquent qu'il faudrait davantage informer et faire la promotion des programmes d'insertion. Trop peu d'informations sont transmises quant à leur existence, leur pertinence, leurs enjeux et leur déploiement.

5.5.2 Usage de la messagerie électronique

Particulièrement, nous avons remarqué que l'utilisation des courriels aux enseignants a été très peu efficace. Premièrement, parmi les personnes interrogées, plusieurs n'avaient pas reçu les courriels de la part de la conseillère Miroir, soit sept enseignants. De ceux-ci, on dénombre cinq enseignants ayant des contrats et ainsi faisant partie de la clientèle ciblée par l'offre de service. Or, il y a présence de lacunes importantes puisque ces enseignants n'ayant pas reçu l'information font partie de ceux qui ne sont pas en poste, mais qui sont en début de carrière, détenant moins de dix ans d'expérience. Sachant que ceux-ci étaient visées au départ par cette mesure de soutien à l'insertion professionnelle, ceci confirme qu'une partie de leurs objectifs de départ n'est pas atteint. Toutefois, on peut remarquer que tous les enseignants en poste ont reçu le courriel et ont été informés de l'offre.

Suite aux courriels reçus, les enseignants sont très critiques à l'égard du contenu de ce dernier et de ce choix promotionnel. En effet, les commentaires sont unanimes, le message envoyé transmet trop peu d'information. De plus, plusieurs affirment que le courriel n'était ni incitatif, ni vendeur, qu'il ne donnait pas le goût de s'y intéresser davantage. En outre, parmi ceux ayant reçu le courriel, huit enseignants ont lu en diagonal le message dû au manque d'attrait ou ne l'ont pas lu pour finalement le supprimer, entre autres par manque d'espace de sauvegarde dans leur boîte de messagerie. Bref, nous constatons que l'utilisation du courriel a rencontré quelques lacunes malgré l'ère technologique dans laquelle nous vivons.

5.5.3 L'affichage de publicité

L'affichage de publicité a aussi porté ses fruits auprès des enseignants rencontrés. En effet, huit enseignants ont pu prendre connaissance de l'affiche publicitaire concernant Miroir. Toutefois, il faut préciser que ceux-ci y ont retrouvé peu d'information et doutaient du contenu de cette dernière. Les enseignants croyaient en effet que l'affiche n'était plus actuelle puisque selon eux, elle était peu attrayante et semblait vieille. Ainsi, la crédibilité de la publicité était remise en cause.

Finalement, en ce qui concerne le manque d'information dans les publicités en général, la conseillère abonde dans le même sens que les enseignants. Elle croit aussi qu'il y avait un manque d'information et cela s'est reflété dans les demandes de renseignements.

5.5.4 Zeitgeist

L'implantation de Miroir, comme toutes autres mesures, impose de le faire dans un moment opportun. Le zeitgeist fait référence aux circonstances favorables d'une implantation (Collerette et al., 1997). Effectivement, on peut croire que le moment est propice pour la commission scolaire d'offrir une mesure de soutien à l'insertion professionnelle, puisque plusieurs recherches font état des difficultés des novices dans leur entrée sur le marché du travail. Aussi, le gouvernement confirme que le moment est bien choisi et ce, par son offre de financement de PIP. Bien que la période semble propice à un tel changement, nous avons eu la confirmation de la part de la conseillère que certaines circonstances ont peut-être fait en sorte de freiner la participation. Elle explique que lors de la deuxième année d'implantation de Miroir, les enseignants se trouvaient en négociations syndicales et en moyens de pression. Or, leurs dirigeants syndicaux les encourageaient à ne faire que les tâches prescrites dans leur convention collective, à s'en tenir à leur tâche et à ne pas dépasser le nombre d'heures de travail recommandées. Considérant que le mentorat est proposé sur une base volontaire et en dehors des heures

normales de travail, elle croit que les enseignants y ont vu ici une occasion de manifester leurs moyens de pression. Elle affirme ceci compte tenu qu'elle n'a reçu aucune inscription ni même de demande d'information pendant la période de négociation syndicale. Nous concluons donc que bien que le moment semble propice à l'implantation de Miroir comme l'indique de nombreuses études sur le sujet, le contexte syndical a peut-être pesé plus lourd dans la balance aux yeux des enseignants. Nous pouvons aussi croire que cette passivité des enseignants peut se traduire par de la résistance au changement proposé. (Collerette et al., 1997) corroborent notre pensée, puisque selon eux, la résistance peut se manifester par l'abstention de mobilisation.

5.6 Choix du moyen publicitaire

Afin d'implanter Miroir, plusieurs moyens publicitaires ont été utilisés. Certains sont officiels tandis que d'autres ne le sont pas. Dans la présente section, il est question des moyens publicitaires utilisés indépendamment de cet aspect. On parle alors du courriel, du rôle des directions, du bouche-à-oreille et du logo de Miroir.

5.6.1 Courriel

Les enseignants consultés sont formels, le fait d'utiliser le courriel comme outil de communication n'est pas celui qu'ils auraient privilégié. Ils expliquent qu'ils auraient préféré, de loin, avoir un contact humain au lieu d'un message électronique. Ces derniers expliquent cette préférence puisqu'ils estiment que la transmission d'information de vive

voix est plus efficace. Ils ajoutent aussi que s'il y avait eu un manque d'information sur le moment, tout de suite les questions et les réponses auraient surgies. En résumé, ils croient que l'attrait et la facilité d'information auraient été au rendez-vous. La conseillère abonde dans le même sens. Elle déplore en effet avoir été dans l'impossibilité de faire elle-même la promotion en personne. Elle insiste pour dire qu'elle voulait se rendre dans les écoles et parler de Miroir et ainsi répondre aux questions en personne. Compte tenu que le projet était clés en main et qu'il n'y avait aucune possibilité de déroger à la procédure de promotion, elle a dû se résigner. Nous croyons comme eux que le contact humain aurait pu s'avérer avantageux dans les circonstances que l'on connaît où il y a manque d'information. Effectivement, une étude de Mukamurera et al. (2013) fait ressortir la sous-utilisation des outils technologiques comme moyen de communication ou d'accompagnement, tels que le courriel ou Internet. Cela s'avère paradoxal selon eux, considérant que ces novices font partie d'une génération technologique. Nous remarquons alors un phénomène semblable compte tenu du manque d'intérêt pour l'utilisation du courriel comme moyen de correspondance avec les enseignants.

5.6.2 Directions

À la base, les directions d'école de la commission scolaire avaient comme mandat de publiciser le mentorat offert en parlant avec ces enseignants, indépendamment de leur statut. Les dirigeants scolaires devaient propager les informations et répondre aux questions de leurs employés et apposer les affiches qu'on leur avait remises. Comme le

mentionnent le porteur de dossier et la conseillère, en aucun cas ils ne pouvaient être assurés que cette étape avait été accomplie. Ils sont entièrement tributaires de la collaboration de chacun. Ceci est malheureusement confirmé par le fait que seulement 3 personnes sur les 16 rencontrées ont reçu l'information de la part de la direction de leur école. Encore une fois, la conseillère déplore le fait de ne pas avoir eu la garantie que les directions ont assumé leur rôle dans l'implantation de Miroir et de ne pas avoir pu publicisé par elle-même dans les écoles. Toutes les personnes rencontrées sont en accord pour affirmer que c'est paradoxal de dire que le service de mentorat est proposé par les directions d'école, soit l'employeur immédiat des enseignants, qu'ils assureront la confidentialité et qu'il n'y a pas lieu d'avoir peur du jugement. Or, comme l'expliquent le porteur de dossier et la conseillère, les enseignants peuvent ressentir une certaine résistance face au promoteur du service qui est leur employeur immédiat. Selon nous, ce n'est pas le contexte idéal pour promouvoir une mesure de soutien. Ainsi, il faut garder en tête qu'il arrive qu'un programme n'arrive pas à donner les résultats souhaités puisque les responsables de l'implantation ne respectent pas nécessairement la structure ou le déroulement des activités préalablement planifiées (Monette et al., 2001). Dans le cas qui nous occupe, nous croyons que le manque de collaboration des directions d'école dans la publicisation s'avère un obstacle, mais aussi une résistance au changement. Colletette et al. (1997) abondent dans le même sens que nous et précisent que la résistance au changement à laquelle nous faisons face se manifeste par des voies indirectes comme s'abstenir de coopérer ou ne pas se mobiliser. Les effets sont pourtant les mêmes, ils mettent en péril les chances de succès de l'implantation du changement.

5.6.3 Bouche-à-oreille

Malgré que le bouche-à-oreille ne fasse pas partie des moyens utilisés pour publiciser Miroir, cela a tout de même contribué à sa visibilité et ce, de manière discrète. Quelques personnes s'y sont intéressées pour en avoir entendu parler par des collègues. Il ne faut donc pas sous-estimer le pouvoir des discussions entre collègues. Il faudrait se pencher sur l'apport que pourrait apporter le bouche-à-oreille dans l'implantation d'une mesure de soutien.

5.6.4 Logo

Le logo rattaché à Miroir, soit le papillon entremêlé de deux visages face à face, a aussi procuré une certaine visibilité au projet. Effectivement, suffisamment d'enseignants ont mentionné se souvenir du logo et y associer facilement Miroir. Ceci nous prouve en quelque sorte qu'une image vaut mille mots et qu'elle peut être forte de sens. Toutefois, on pourrait se questionner à savoir si le logo associé fait émerger une image positive de Miroir?

5.7 Obstacles déclarés

Quelques obstacles ont été relevés, soit la peur du jugement, la confidentialité, l'intérêt et la lourdeur de la tâche. Ces obstacles sont présentés dans cette section.

5.7.1 Peur du jugement et confidentialité

Parmi les obstacles rencontrés, les enseignants consultés dans nos groupes de discussion confirment avoir une certaine crainte du jugement de la part de leurs collègues et de leur employeur. On remarque cette peur du jugement surtout chez les nouveaux enseignants qui craignent entre autres d'être étiquetés (Lantheaume & Hélou, 2008; Rey & Gremaud, 2013). Plus précisément, ceux-ci parlent du regard de l'équipe-école et de la perception que cette dernière a face à un nouvel enseignant. Quelques participants du premier groupe de discussion ont peur du jugement, surtout lorsqu'il est question d'observation. Parmi les différents enseignants rencontrés, seulement deux personnes déclarent être indifférentes face au jugement et à la confidentialité. Ces dernières expliquent leur réaction par le fait qu'elles voient positivement le fait de demander de l'aide. Le porteur de dossier pense la même chose puisqu'il considère comme salubre le fait de vouloir s'investir dans sa pratique et demander du soutien.

Aussi, tous sont unanimes, ils questionnent la confidentialité du mentorat. Ils associent cette confidentialité à la peur d'être jugé par leur employeur. Des personnes précisent même que les mentors ont le même employeur qu'eux, ce qui les laisse perplexes face au jugement ou aux répercussions possibles. On qualifie aussi ce lien étroit avec l'employeur de questionnable et dérangeant. La conseillère réalise aussi ce fait après coup en expliquant que cela a probablement été un obstacle. Effectivement, c'est la direction qui a un mandat de publiciser le projet, c'est à elle que revient aussi la décision d'autoriser un

dégagement pour le mentoré. Ce dernier ne devrait donc pas ressentir la pression et le jugement de la part de celle-ci. Or, la conseillère confirme elle aussi une certaine contradiction. En outre, il faut garder en tête que cette étape (en ce qui concerne le dégagement) se veut essentielle si du temps de libération doit être accordé. Les enseignants ayant cette même crainte concluent en disant que dès qu'il y a dégagement ou libération de temps, ils considèrent l'entente de confidentialité annulée. La peur du jugement s'avère un motif de désengagement de la part des enseignants novices (Leroux & Mukamurera, 2013; Mukamurera et al., 2013).

De plus, le porteur de dossier et la conseillère Miroir nous ont confirmé qu'un bilan du suivi était fait de la part des mentorés et des mentors. On nous a confirmé qu'en aucun cas, des noms avaient été divulgués et que les mentors étaient dotés d'un code d'éthique en matière de confidentialité. Les enseignants détenant cinq ans ou moins d'expérience ont aussi exprimé leur peur face à cet aspect. Ils affirment avoir peur que ce bilan fasse office d'évaluation de leur pratique camouflée derrière le bilan du suivi. En outre, des enseignants en poste ressentent un inconfort lié à cette pratique.

5.7.2 Intérêt

Le manque d'intérêt envers du mentorat tel que Miroir se confirme par cette recherche. En effet, l'intérêt ne semblait pas au rendez-vous, ni du côté des enseignants en poste ni des contractuels ou des suppléants. On remarque un peu d'intérêt chez un débutant n'ayant

pas de contrat, mais qui ne pouvait accéder à la mesure d'aide vu son statut. En effet, on remarque que les novices ne se sentent pas concernés par les mesure d'appui mis à leur disposition et que cela ferait obstacle à l'implantation et à la gestion d'un PIP (Mukamurera et al., 2013). Parmi les enseignants contractuels, quatre mentionnent qu'à leur tout début, ils en auraient eu besoin, mais plus à ce stade. Trois enseignants en poste sont du même avis qu'eux. Ainsi, nous pouvons affirmer que les besoins sont probablement présents, mais pour une clientèle plus débutante.

5.7.3 Lourdeur de la tâche

Tous sont d'accord, autant les enseignants que la conseillère et le porteur de dossier, pour dire que la lourdeur de la tâche enseignante est venue freiner la participation à Miroir. Le fait de ne pas pouvoir bénéficier de libération de temps la première année et de ne pas être au courant de la possibilité d'en avoir lors de la seconde année a rebuté les enseignants. Les dirigeants en sont conscients. Toutefois, la lourdeur de la tâche enseignante pourrait être toute autre si de l'aide aux débutants était apportée. Aussi contradictoire soit-elle, notre affirmation confirme ce que des recherches expliquent, c'est-à-dire que pour qu'une implantation soit efficace, l'enseignant doit croire que les gains seront plus importants que l'effort qu'il devra déployer. Sans cet engagement, l'implantation pourra s'avérer difficile dans le cas qui nous occupe (Bareil, 2004).

Finalement, comme le mentionne le porteur de dossier, l'ampleur de la tâche à accomplir pendant le processus de mentorat, ajoutée au découragement peut-être déjà existant et à la lourdeur de la tâche enseignante font en sorte que la participation n'a pas été au rendez-vous, tel qu'espéré.

5.8 Évaluation formative et sommative

Comme mentionné par la conseillère et le porteur de dossier, suite à une première année d'implantation de Miroir, une adaptation a été nécessaire pour contrer un obstacle mentionné par les mentors et mentorés. Effectivement, les dirigeants ont dû s'adapter et offrir un peu de temps de libération aux mentors et aux mentorés afin de diminuer la lourdeur de la tâche et ainsi créer un incitatif à la participation. En outre, nous croyons que cette adaptation s'avère une bonne solution pour faire avancer l'implantation de la mesure. Tout comme Monette et al. (2001), nous croyons que cela entre dans une démarche de progrès qui aurait pu être répétée les années subséquentes. Toutefois, nous sommes dans l'impossibilité de préciser si une évaluation sommative a été effectuée avant de mettre fin à Miroir.

Conclusion

Conclusion

Pour cette dernière section de notre mémoire, un retour sur le sujet et les objectifs de même que la contribution à la recherche s'impose. Cette recherche porte sur les deux premières années d'implantation d'une mesure de soutien à l'insertion professionnelle, le mentorat, dans la commission scolaire de l'Énergie : ses réussites, ses obstacles, ses incitatifs et des pistes de solutions. L'objectif principal de cette étude était de comprendre le manque d'intérêt des nouveaux enseignants face au mentorat proposé par la commission scolaire de l'Énergie. Ce faisant, nous avons voulu mettre en lumière les conditions idéales à mettre en place et à utiliser afin d'en venir à une meilleure implantation de cette mesure d'insertion professionnelle. Nos entrevues avec le porteur de dossier et la conseillère Miroir nous ont présenté un aspect de l'implantation, tandis que les trois groupes de discussion nous ont permis de voir plus clair sur certains aspects méconnus des dirigeants de l'implantation de Miroir.

En premier lieu, nous avons pu conclure que le principal obstacle à l'implantation de Miroir est avant tout la clientèle ciblée. Comme la commission scolaire a statué sur le fait que les services de mentorat étaient réservés aux enseignants détenant minimalement un contrat, ces derniers sont passés à côté de leur objectif d'offrir une mesure de soutien à l'insertion professionnelle. De plus, bien que les raisons du choix de la mesure de soutien soient louables et pertinentes dans le contexte actuel, nous croyons qu'il ne l'est pas si ce

n'est que pour rencontrer les exigences gouvernementales et si ce choix n'est basé uniquement que sur la littérature et les écrits au sujet de la rétention et de l'insertion professionnelle. D'une part, il est évident d'affirmer qu'en ne faisant aucune consultation de son personnel enseignant, la commission scolaire se créait elle-même des obstacles au niveau de l'implantation et de l'investissement des enseignants. D'autre part, le contexte favorable à la mise en place d'une mesure d'aide à la rétention et à l'insertion professionnelle n'a pas été suffisant face aux conditions syndicales difficiles vécues au début de la seconde année d'implantation de Miroir. Ces derniers aspects figurent ainsi parmi les obstacles rencontrés.

En outre, la promotion déficiente de Miroir est un élément non négligeable lorsqu'il est question des obstacles rencontrés. En effet, nous pouvons affirmer que le manque d'information a nui à la publicité de Miroir. Or, qu'il s'agisse du peu de contenu sur l'affiche, sur le portail, dans le message électronique ou même de la part des directions d'école, la conclusion est la même : les enseignants ne détenaient pas suffisamment d'information pour s'intéresser à la mesure ou s'y investir. Notons toutefois que les informations semblaient suffisantes pour que les enseignants en viennent à la conclusion que les activités à effectuer étaient pour alourdir leur tâche.

Aussi, la peur du jugement est un élément nuisible à l'implantation de Miroir. Effectivement, les craintes de se voir juger d'une part par leurs collègues, mais aussi par leur employeur est présente. En somme, la confidentialité et l'évaluation par les mentors

causent aussi un malaise palpable qui fait obstacle à la confiance en la mesure de soutien proposée.

De plus, en ce qui concerne la tâche que représente l'implication dans un tel processus de réflexion s'avère un obstacle de taille. En effet, on peut conclure que l'ampleur de la tâche demandée par Miroir ajoutée à la tâche enseignante en a rebuté plusieurs. Malgré le fait que les efforts déployés puissent être compensés par la satisfaction au travail ou toute autre raison concernant la qualité du travail, les enseignants y voyaient moins de gains que les efforts à déployer pour y arriver.

Notons que suite à une évaluation formative en cours d'implantation, soit après la première année de mise en service, des modifications ont été apportées dans le but de rendre plus accessible et attrayant le mentorat. Le fait d'ajouter du temps de libération a été une bonne initiative clamée par les mentorés et les mentors. Toutefois, cette adaptation lors de l'implantation a été promue trop peu et trop tard. L'initiative devrait par contre faire partie intégrante d'une telle mesure d'aide considérant les conditions d'insertion des nouveaux enseignants citées précédemment.

On peut d'emblée suggérer que le temps de libération soit maintenu et même bonifié. Aussi, nous croyons primordial que la promotion soit ajustée de manière à établir des contacts humains avec la clientèle ciblée. Entre autres, tel que suggéré par les participants aux groupes de discussion, la conseillère aurait eu avantage à aller à leur rencontre dans

les écoles, lors des réunions de contractuels ou encore en les convoquant lors d'une réunion spéciale.

Nous suggérons aussi d'amoindrir la peur du jugement en évitant que les directions d'école portent le mandat d'informer ou de cibler des enseignants. Dès lors, la crainte de se faire évaluer serait moins présente.

En somme, nous croyons que certains obstacles ont pu créer de la résistance sur certains plans. On peut penser au manque d'intérêt de la part des enseignants lors des négociations syndicales ou qui ne veulent pas s'investir et qui considèrent que les gains ne seront pas assez importants. De plus, de la résistance est aussi présente de la part des directions d'école qui n'ont pas fait la promotion de Miroir et qui s'y sont désintéressés. Toutes ses manifestations sont, selon nous, des réactions passives de la résistance au changement encouru par Miroir.

Contribution à la recherche

Rappelons que cette recherche visait à comprendre, lors de l'implantation d'une mesure de soutien à l'insertion professionnelle, quels sont les facteurs qui peuvent influencer les nouveaux enseignants dans leur décision d'avoir recours aux services offerts. Or, notre recherche expose des avenues afin d'explorer davantage l'implantation des mesures de soutien à l'insertion professionnelle outre le mentorat. Il serait en effet intéressant

d'approfondir l'implantation d'une autre mesure de soutien à l'insertion professionnelle, comme par exemple les ateliers de formation qui sont proposés à la CSÉ depuis l'arrêt de Miroir. De plus, il serait intéressant de s'attarder à l'implantation du mentorat dans les autres commissions scolaires du Québec.

En ce qui concerne la pertinence scientifique de cette recherche, il est certain qu'il y a des retombées. Premièrement, cette recherche fournit de nouvelles pistes de réflexion par rapport à l'implantation d'une mesure de soutien à l'insertion professionnelle, tel que mentionné précédemment. Plus particulièrement, elle permet d'en apprendre plus sur l'importance du choix de la mesure de soutien. De plus, elle nous renseigne sur les éléments déficients de la promotion de Miroir. Il peut donc être pertinent d'aller explorer les aspects promotionnels lors de l'implantation de différentes mesures et d'en comparer les données.

En outre, notre recherche expose les faits concernant de la résistance au changement vécue lors de l'implantation de Miroir. Partant de ces constatations, il serait intéressant de vérifier la présence de résistance au changement dans l'implantation du mentorat dans différentes commissions scolaires.

Pour ce qui est de la pertinence sociale, la lecture de ce mémoire permet de faire connaître certains besoins déclarés des différents groupes d'enseignants consultés. On peut aussi constater l'impact publicitaire chez la clientèle ciblée. On découvre alors que la publicité

peut avoir eu un impact néfaste dans l'implantation de Miroir. Une fois de plus, il serait intéressant de se pencher davantage sur l'impact de la publicité sur les différents groupes d'enseignants.

Afin d'apporter des nouvelles pistes de recherche, il serait pertinent d'utiliser des moyens de collecte de données différents. Par exemple, l'utilisation du questionnaire écrit pourrait apporter une nouvelle vision de la situation vécue avec l'implantation de Miroir, plus particulièrement en ce qui concerne les besoins des enseignants.

Références

- Baillauquès, S., & Breuse, E. (1993). *La première classe: ou les débuts dans le métier d'enseignant*: ESF éd.
- Bareil, C. (2004). *Gérer le volet humain du changement:[tirer avantage du modèle des 7 phases de préoccupations, agir en fonction des besoins des individus, comprendre autrement la résistance au changement]*: Transcontinental; Ed. de la Fondation de l'entrepreneurship.
- Bareil, C. (2008). Démystifier la résistance au changement: questions, constats et implications sur l'expérience du changement. *Télescope, La gestion du changement stratégique dans les organisations publiques*, 14(3), 89-105.
- Bareil, C. (2009). Décoder les préoccupations et les résistances à l'égard des changements. *Gestion*, 34(4), 32-38.
- Binette, L. (2009) Comprendre et vaincre la résistance au changement (French). *Understanding and Overcoming Resistance to Change (English)*, 38(2), 14-16.
- Brabant, C., & Bourdon, S. (2012). Le changement en éducation et la gouvernance réflexive. Expérimentation d'un modèle d'appropriation du changement par des groupes de parents-éducateurs au Québec. *Éducation et francophonie*, 40(1), 32-55. <http://dx.doi.org/10.7202/1010145ar>
- Collerette, P., Delisle, G., & Perron, R. (1997). *Le changement organisationnel : Théorie et pratique*. Quebec, QC, CAN: Les Presses de l'Université du Québec.
- Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant. (2002). Offrir la profession en héritage : avis du COFPE sur l'insertion dans l'enseignement *Inheriting a teaching tradition : brief on induction into the teaching profession submitted by the Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant (COFPE)* (pp. 69, [10] p.). Québec: Ministère de l'éducation.
- Cossette, F. (1999). *Les sources de stress, le stress ressenti et le soutien social chez les enseignants en début de carrière*: Montréal: Université du Québec à Montréal.
- De Stercke, J., De Lièvre, B., Temperman, G., Cambier, J.-B., Renson, J.-M., Beckers, J., . . . Marechal, C. (2010). Dynamiser l'insertion professionnelle des enseignants débutants de l'enseignement secondaire organisé et subventionné par la Communauté française de Belgique. *Synthèse de recherche*.

- De Stercke, J., Temperman, G., & De Lièvre, B. (2010). A propos du mentorat en enseignement. *La revue de l'Association Belge des Professeurs de Français*(225-226), 37-48.
- De Stercke, J., Temperman, G., De Lièvre, B., & Van Wassenhove, O. (2012). *Programmes et pratiques d'induction des enseignants débutants*. Communication présentée Séminaire Léonardo: Défis et perspectives dans la formation professionnelle des enseignants.
- Devos, C., Mouton, M., & Marigliano, S. (2013). Perception du mentorat. *Insertion professionnelle des enseignants débutants en francophonie*, 36.
- Duchesne, C., & Kane, R. (2010). Défis de l'insertion professionnelle et dispositifs d'encadrement. *McGill Journal of Education*, 45(1), 63-80. <http://dx.doi.org/10.7202/1000030ar>
- Dumas, R. (1998). *L'insertion professionnelle des nouveaux enseignants: Analyse de l'aide recue et de l'aide désirée*. (MQ33872 M.A.Ed.). Disponible chez ProQuest Dissertations & Theses Full Text. (304481709).
- Fortin, M.-F., & Gagnon, J. (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche: méthodes quantitatives et qualitatives*: Montréal: Chenelière éducation.
- FSE. (2013). Guide d'insertion professionnelle et syndicale pour les enseignantes et les enseignants Secteur Jeunes. Page consultée à <http://fse.qc.net/vie-professionnelle/insertion-professionnelle/>
- Gauthier, B. (2003). *Recherche sociale: de la problématique à la collecte des données*: Puq.
- Gervais, C. (1999). Comprendre l'insertion professionnelle des jeunes enseignants. *Vie pédagogique*, 111(2), 12-17.
- Karsenti, T., & Collin, S. (2009). L'autre décrochage scolaire. *Formation et profession*, 16(1), 2-6.
- Lamontagne, M., Arsenault, C., & Marzouk, A. (2008). Les composantes des programmes d'insertion professionnelle destinés aux enseignants débutants. Dans L. Portelance, J. Mukamurera, S. Martineau & C. Gervais (Éds.), *L'insertion dans le milieu scolaire. Une phase cruciale de développement professionnel de l'enseignant* (pp. 187-204).
- Lantheaume, F., & Hérou, C. (2008). La souffrance des enseignants. *Une sociologie pragmatique du travail enseignant*. Paris: PUF.

- Leroux, M., & Mukamurera, J. (2013). Bénéfices et conditions d'efficacité des programmes d'insertion professionnelle en enseignement: état des connaissances sur le sujet. *FORMATION PROFESSION*, 13.
- Martineau, S. (2011). Discussion des mérites et des limites de certains dispositifs de soutien à l'insertion professionnelle des enseignants. *C. d. enseignante., Éd.) Récupéré sur Carrefour National de l'Insertion Professionnelle en Enseignement: Document téléaccessible à l'adresse suivante: <http://www.insertion.qc.ca>.*
- Martineau, S., & Mukamurera, J. (2012). Tour d'horizon des principaux programmes et dispositifs de soutien à l'insertion professionnelle en enseignement. *Phronesis*, 1(2), 45-62. <http://dx.doi.org/10.7202/1009059ar>
- Martineau, S., Mukamurera, J., Karsenti, T., & Collin, S. (2013). Facteurs de décrochage en enseignement : réflexion à partir de l'analyse des recherches récentes [Présentation PowerPoint] Page consultée à <http://www.insertion.qc.ca/?Facteurs-de-decrochage-en,659>
- Martineau, S., & Portelance, L. (2007). Représentation de l'entrée dans la profession chez les étudiants en formation initiale à l'enseignement. *Communication prononcée à l'UQTR dans le cadre des "Lundis Interdis"(ciplinaires) le, 15.*
- Martineau, S., Portelance, L., & Presseau, A. (2010). Le mentorat comme dispositif de soutien à l'insertion professionnelle des enseignants *Rapports de recherche du CRIPFE*.
- Martineau, S., Vallerand, A., & Bergevin, C. (2008). Portrait thématique des écrits sur l'insertion professionnelle en enseignement. L. Portelance, J. Mukamurera, S. Martineau & C. Gervais (Éd.), *L'insertion dans le milieu scolaire: Une phase cruciale du développement professionnel de l'enseignant*, 11-30.
- Martinet, M. A., Raymond, D., & Gauthier, C. (2001). *La formation à l'enseignement : les orientations : les compétences professionnelles*. Québec, QC: Ministère de l'Éducation.
- Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport. (2013). *Rapport annuel de gestion 2012-2013*. Bibliothèque et Archives nationales du Québec: Ministère de l'Éducation des Loisirs et du Sport Repéré à <http://www.education.gouv.qc.ca/references/publications/resultats-de-la-recherche/detail/article/comite-dagrement-des-programmes-de-formation-a-lenseignement-capfe-rapport-annuel/>.

- Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport. (2014). *Rapport annuel de gestion 2013-2014* Bibliothèque et Archives nationales du Québec: Ministère de l'Éducation des Loisirs et du Sport Repéré à <http://www.education.gouv.qc.ca/references/publications/resultats-de-la-recherche/detail/article/rapport-annuel-de-gestion-du-ministere-de-leducation-du-loisir-et-du-sport/pubLang/0/>.
- Monette, M., Charette, M., & Jobin, I. (2001). *L'évaluation formative et l'implantation du programme*. Cap Rouge: Presses inter universitaires.
- Mukamurera, J., Bourque, J., & Gingras, C. (2008). Portraits et défis de l'insertion dans l'enseignement au Québec pour les nouvelles générations d'enseignants. Dans L. Portelance (Éd.), *L'insertion dans le milieu scolaire: une phase cruciale du développement professionnel de l'enseignant* (pp. 49-72). Québec: Presses de l'université Laval.
- Mukamurera, J., & Martineau, S. (2014). *Les besoins de soutien des enseignants débutants et l'aide à l'insertion dans les commissions scolaires du Québec*. Communication présentée Présentation au Conseil fédératif de la FAE.
- Mukamurera, J., Martineau, S., Bouthiette, M., & Ndoreraho, J. (2013). Les programmes d'insertion professionnelle des enseignants dans les commissions scolaires du Québec: portrait et appréciation des acteurs. *Éducation et formation*, 13-35.
- Oger, L., Falla, M., Guiot, J., Khamidoullina, I., Caré, L., & Biémar, S. (2013). Le dispositif d'encadrement des nouveaux enseignants HELMo—une reconstruction permanente. *Insertion professionnelle des enseignants débutants en francophonie*, 108.
- Parent, G., Paré, C., & Deslandes, R. (2006). *Valeurs et opinions de futurs enseignants provenant de la "génération Y"*. Trois-Rivières, Québec: Université du Québec à Trois-Rivières. Dép. des sciences de l'éducation.
- Portelance, L., Mukamurera, J., Martineau, S., & Gervais. (2008). *L'insertion dans le milieu scolaire : une phase cruciale du développement professionnel de l'enseignant*. Québec: Presses de l'Université Laval.
- Rey, J., & Gremaud, J. (2013). Collaborer pour s'insérer? Analyse des pratiques collaboratives des enseignants débutants. *Education & Formation*, 299, 67-77.
- Riopel, M.-C. (2006). *Apprendre à enseigner: une identité professionnelle à développer*: Presses Université Laval.

- Royer, N., Loisel, J., Dussault, M., Cossette, F., & Deaudelin, C. (2001). Le stress des enseignants québécois à diverses étapes de leur carrière. *Vie pédagogique*, 119, 5-8.
- Soparnot, R. (2013). Les effets des stratégies de changement organisationnel sur la résistance des individus. (French). *Recherches en Sciences de Gestion*(97), 23-43.
- Tardif, M., & Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien: contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines*: Presses Université Laval.
- Vifquin, J.-M., & Watthez, C. (2013). Le diplôme... Et après? *Insertion professionnelle des enseignants débutants en francophonie*, 92.
- Viviers, S., & Maranda, M.-F. (2011). *L'école en souffrance psychodynamique du travail en milieu scolaire*. Québec [Qué.]: Presses de l'Université Laval.

Appendices

Appendice A
**Thèmes d'entrevue : Porteur de dossier
et conseillère**
**Thèmes des groupes de discussion :
groupe 1, 2, 3**

Thèmes pour l'entrevue avec le porteur de dossier

1. Informations sur le Programme Miroir
 - 1.1. Objectifs du programme (Réponse aux besoins et attentes des enseignantes en insertion professionnelle)
 - 1.1.1. Professionnel
 - 1.1.2. Organisationnel
 - 1.1.3. Personnel
 - 1.2. Clientèle visée
 - 1.3. Fonctionnement
 - 1.3.1. De l'inscription
 - 1.3.2. Des rencontres
 - 1.3.3. Des suivis
 - 1.3.4. Du bilan final
 - 1.4. Confidentialité (Moyen utilisé)
2. Obstacles rencontrés
 - 2.1. Recrutement
 - 2.2. Diffusion de l'information
 - 2.3. Clientèle ciblée
 - 2.4. Objectifs et attentes
 - 2.5. Fonctionnement
 - 2.6. Confidentialité
3. Atouts du programme
4. Éléments qui se sont déroulés comme prévu
5. Incitatifs mis en place
 - 5.1. Gestion du temps
 - 5.2. Objectifs et attentes
 - 5.3. Fonctionnement
6. Prévision des actions à venir

Thèmes pour l'entrevue avec la conseillère

1. Informations sur le Programme Miroir
 - 1.1. Objectifs du programme (Réponse aux besoins et attentes des enseignantes en insertion professionnelle)
 - 1.1.1. Professionnel
 - 1.1.2. Organisationnel
 - 1.1.3. Personnel
 - 1.2. Clientèle visée
 - 1.3. Fonctionnement
 - 1.3.1. De l'inscription
 - 1.3.2. Des rencontres
 - 1.3.3. Des suivis
 - 1.3.4. Du bilan final
 - 1.4. Confidentialité (Moyen utilisé)
2. Demandes de renseignements
 - 2.1. Types de questions posées
 - 2.2. Obstacles évoqués pour la non-participation
3. Inscriptions reçues
 - 3.1. Raisons évoquées pour la participation
 - 3.2. Attentes évoquées
4. Obstacles rencontrés
 - 4.1. Recrutement
 - 4.2. Diffusion de l'information
 - 4.3. Clientèle ciblée
 - 4.4. Objectifs et attentes
 - 4.5. Fonctionnement
 - 4.6. Confidentialité

5. Atouts du programme
6. Éléments qui se sont déroulés comme prévu.
7. Incitatifs mis en place
 - 7.1. Gestion du temps
 - 7.2. Objectifs et attentes
 - 7.3. Fonctionnement
8. Prévision des actions à venir

Thèmes à aborder lors des groupes de discussion

1. Connaissez-vous le programme Miroir? Qu'est-ce que vous savez de cette mesure d'insertion?
 - 1.1. Objectifs du programme
 - 1.2. Clientèle visée
 - 1.3. Fonctionnement
 - 1.3.1. De l'inscription
 - 1.3.2. Des rencontres
 - 1.3.3. Des suivis
 - 1.4. Confidentialité
2. Comment avez-vous entendu parler de Miroir? Moyen de diffusion (Publicité, courriel ou bouche-à-oreille) Qu'en pensez-vous?
 - 2.1. Fréquence
 - 2.2. Clientèle visée
 - 2.3. Message véhiculé
 - 2.4. Efficacité
3. Quels sont vos besoins (ou attentes) envers un tel programme?
 - 3.1. Professionnels
 - 3.1.1. Gestion de classe
 - 3.1.2. Évaluation
 - 3.1.3. Relations avec les parents
 - 3.1.4. Planifications
 - 3.2. Personnels
 - 3.2.1. Gestion du temps
 - 3.2.2. Relations avec les collègues
 - 3.2.3. Conciliation travail et famille
 - 3.2.4. Gestion des émotions

3.3. Organisationnels

3.3.1. Connaissance du milieu (école, commission scolaire, ...)

3.3.2. Connaissance du fonctionnement (budget, comités, attribution de contrats, ...)

4. Pour quelles raisons vous n'avez pas participé à Miroir ? Raisons personnelles de la non-participation

4.1. Professionnelle

4.2. Personnelle

5. Quels sont les obstacles qui vous ont freinés ou empêchés de participer à Miroir? Obstacles perçus

5.1. Professionnels

5.1.1. Crainte ou peur

5.1.2. Autres

5.2. Personnels

5.2.1. Crainte ou peur

5.2.2. Autres

6. Quels sont les avantages que vous croyez qu'on peut en retirer? Avantages perçus

6.1. Professionnels

6.2. Personnels

7. Avez-vous des suggestions à formuler quant à l'implantation de cette mesure de soutien à l'insertion professionnelle ? Suggestions

7.1. Publicisation

7.2. Objectifs

7.3. Incitatifs

7.4. Organisation

8. Si vous aviez à participer à une nouvelle mesure d'insertion professionnelle, quelle serait-elle ? Pour quelles raisons ?

Appendice B
Lettre d'information à l'intention des
participants : Porteur de dossier et
conseillère

Lettre d'information à l'intention des
participants : Enseignants des groupes de
discussion



LETTRÉ D'INFORMATION

PREMIÈRE ANNÉE D'IMPLANTATION D'UNE MESURE DE SOUTIEN À
L'INSERTION PROFESIONNELLE, LE MENTORAT, DANS UNE COMMISSION
SCOLAIRE : RÉUSSITES, OBSTACLES, INCITATIFS ET PISTES DE SOLUTION

Marie-Soleil Désaulniers
Département des sciences de l'éducation
Maîtrise avec mémoire 3701, Directeur de recherche : Stéphane
Martineau

**Votre participation à la recherche, qui vise à mieux comprendre la première
année d'implantation de Miroir, serait grandement appréciée.**

Objectifs

Les objectifs de ce projet de recherche sont d'identifier les réussites, les obstacles
de la première année d'implantation de Miroir.

Le but de cette lettre d'information est de vous aider à comprendre exactement
ce qu'implique votre éventuelle participation à la recherche de sorte que vous
puissiez prendre une décision éclairée à ce sujet. Prenez donc le temps de la lire
attentivement et n'hésitez pas à poser toute question que vous jugerez utiles.

Tâche

Votre participation à ce projet de recherche consiste à participer à une entrevue.
L'entrevue se fera en une seule fois d'environ 2 heures en dehors des heures
normales de travail. Des dates vous seront suggérées afin de convenir le mieux
possible à votre horaire. Le lieu sera à déterminer avec vous afin que ce dernier
soit propice aux échanges confidentiels. Les thèmes principaux de la discussion
porteront sur les moyens mis en place pour faire la promotion de Miroir, les

réussites, les incitatifs mis en place, les obstacles rencontrés et les ajustements pouvant favoriser la participation.

Risques, inconvénients, inconforts

Aucun autre risque n'est associé à votre participation. Le temps consacré au projet, soit environ 2 heures, demeure le seul inconvénient.

Soyez assuré que votre participation à la recherche de même que toutes les informations divulguées sont confidentielles. Si vous avez des questionnements vous pouvez en tout temps en parler avec le chercheur.

Bénéfices

La contribution à l'avancement des connaissances au sujet de la première année d'implantation d'une mesure d'insertion professionnelle, tel le mentorat est un bénéfice direct prévu à votre participation. De plus, le fait de participer à cette recherche nous fournira des pistes d'information afin de poursuivre l'implantation du programme Miroir de manière à augmenter le taux de participation.

Aucune compensation d'ordre monétaire n'est accordée.

Confidentialité

Les données recueillies par cette étude sont entièrement confidentielles et ne pourront en aucun cas mener à votre identification. Votre confidentialité sera assurée par un nom fictif. Les résultats de la recherche, qui pourront être diffusés sous forme de résumé écrit et communication, ne permettront pas d'identifier les participants.

Les données recueillies seront conservées dans l'ordinateur personnel du chercheur, ce dernier étant sécurisé par un mot de passe. La seule personne qui y aura accès sera le chercheur. Les données seront détruites suite au dépôt du mémoire de recherche et ne seront pas utilisées à d'autres fins que celles décrites dans le présent document.

La confidentialité est assurée à l'intérieur des limites prescrites par la loi.

Des enregistrements audio seront faits, mais ne seront pas utilisés à d'autres fins que la cueillette de données.

Participation volontaire

Votre participation à cette étude se fait sur une base volontaire. Vous êtes entièrement libre de participer ou non, de refuser de répondre à certaines

questions ou de vous retirer en tout temps sans préjudice et sans avoir à fournir d'explications.

Le chercheur se réserve aussi la possibilité de retirer un participant en lui fournissant des explications sur cette décision.

Remerciement

Votre collaboration est précieuse. Nous l'apprécions et vous en remercions.

Responsable de la recherche

Pour obtenir de plus amples renseignements ou pour toute question concernant ce projet de recherche, vous pouvez communiquer avec Marie-Soleil Désaulniers à l'adresse courriel : marie-soleil.desaulniers@uqtr.ca

Question ou plainte concernant l'éthique de la recherche

Cette recherche est approuvée par le comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'Université du Québec à Trois-Rivières et un certificat portant le numéro CER-16-220-07.01 a été émis le 16 février 2016.

Pour toute question ou plainte d'ordre éthique concernant cette recherche, vous devez communiquer avec la secrétaire du comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec à Trois-Rivières, par téléphone (819) 376-5011, poste 2129 ou par courrier électronique CEREH@uqtr.ca.



LETTRE D'INFORMATION

PREMIÈRE ANNÉE D'IMPLANTATION D'UNE MESURE DE SOUTIEN À
L'INSERTION PROFESIONNELLE, LE MENTORAT, DANS UNE COMMISSION
SCOLAIRE : RÉUSSITES, OBSTACLES, INCITATIFS ET PISTES DE SOLUTION

Marie-Soleil Désaulniers
Département des sciences de l'éducation
Maîtrise avec mémoire 3701, Directeur de recherche : Stéphane
Martineau

**Votre participation à la recherche, qui vise à mieux comprendre la première
année d'implantation de Miroir, serait grandement appréciée.**

Objectifs

Les objectifs de ce projet de recherche sont d'identifier les réussites, les obstacles
de la première année d'implantation de Miroir.

Le but de cette lettre d'information est de vous aider à comprendre exactement
ce qu'implique votre éventuelle participation à la recherche de sorte que vous
puissiez prendre une décision éclairée à ce sujet. Prenez donc le temps de la lire
attentivement et n'hésitez pas à poser toute question que vous jugerez utiles.

Tâche

Votre participation à ce projet de recherche consiste à participer à un groupe de
discussion. Le groupe de discussion se fera en un seul moment d'environ
2heures en dehors des heures normales de travail. Des dates vous seront
suggérées afin de convenir le mieux possible à votre horaire. Le groupe de
discussion se fera dans un local de l'UQTR, lieu qui sera neutre et propice aux
échanges confidentiels. Les thèmes principaux de la discussion porteront sur les

moyens mis en place pour faire la promotion de Miroir, la compréhension des objectifs de Miroir, les incitatifs à la participation, les obstacles à la participation et les propositions de mesures pouvant favoriser la participation.

Risques, inconvénients, inconforts

Il est possible que le fait de répondre aux questions qui vous sont posées au sujet de Miroir suscite chez vous un inconfort ou une crainte compte tenu de votre statut précaire à la commission scolaire. Toutefois, soyez assuré que votre participation à la recherche de même que toutes les informations divulguées sont confidentielles. Si vous avez des questionnements vous pouvez en tout temps en parler avec le chercheur.

Aucun autre risque n'est associé à votre participation. Le temps consacré au projet soit environ 2 heures, demeure le seul inconvénient.

Bénéfices

La contribution à l'avancement des connaissances au sujet de la première année d'implantation d'une mesure d'insertion professionnelle, tel le mentorat est un bénéfice direct prévu à votre participation. De plus, le fait de participer à cette recherche nous fournira des pistes d'information afin de poursuivre l'implantation du programme Miroir.

Aucune compensation d'ordre monétaire n'est accordée.

Confidentialité

Les données recueillies par cette étude sont entièrement confidentielles et ne pourront en aucun cas mener à votre identification. L'anonymat et la confidentialité des propos seront assurés par «l'anomysation» des personnes et des propos dans la rédaction du mémoire. Les résultats de la recherche, qui pourront être diffusés sous forme de résumé écrit et communication, ne permettront pas d'identifier les participants.

Les données recueillies seront conservées dans l'ordinateur personnel du chercheur, ce dernier étant sécurisé par un mot de passe. La seule personne qui y aura accès sera le chercheur. Les données seront détruites suite au dépôt du mémoire de recherche et ne seront pas utilisées à d'autres fins que celles décrites dans le présent document.

Comme participant à un groupe de discussion, vous connaîtrez l'identité des personnes participantes ainsi que les renseignements et opinions partagés lors de la discussion. Nous comptons sur votre collaboration pour conserver le caractère confidentiel de ces informations.

La confidentialité est assurée à l'intérieur des limites prescrites par la loi.

Des enregistrements audio seront faits, mais ne seront pas utilisés à d'autres fins que la cueillette de données.

Participation volontaire

Votre participation à cette étude se fait sur une base volontaire. Vous êtes entièrement libre de participer ou non, de refuser de répondre à certaines questions ou de vous retirer en tout temps sans préjudice et sans avoir à fournir d'explications.

Le fait de participer ou non n'affectera en rien les services auxquels vous avez droit.

Le chercheur se réserve aussi la possibilité de retirer un participant en lui fournissant des explications sur cette décision.

Remerciement

Votre collaboration est précieuse. Nous l'apprécions et vous en remercions.

Responsable de la recherche

Pour obtenir de plus amples renseignements ou pour toute question concernant ce projet de recherche, vous pouvez communiquer avec Marie-Soleil Désaulniers à l'adresse courriel : marie-soleil.desaulniers@uqtr.ca

Question ou plainte concernant l'éthique de la recherche

Cette recherche est approuvée par le comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'Université du Québec à Trois-Rivières et un certificat portant le numéro CER-16-220-07.01 a été émis le 16 février 2016.

Pour toute question ou plainte d'ordre éthique concernant cette recherche, vous devez communiquer avec la secrétaire du comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec à Trois-Rivières, par téléphone (819) 376-5011, poste 2129 ou par courrier électronique CEREH@uqtr.ca.

Appendice C
**Consentement des participants : Porteur
de dossier et conseillère**

**Consentement des participants :
Enseignants des groupes de discussion**



FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

Engagement de la chercheuse

Moi, Marie-Soleil Désaulniers, m'engage à procéder à cette étude conformément à toutes les normes éthiques qui s'appliquent aux projets comportant la participation de sujets humains.

Consentement du participant

Je, _____, confirme avoir lu et compris la lettre d'information au sujet du projet « Première année d'implantation d'une mesure de soutien à l'insertion professionnelle, le mentorat, dans une commission scolaire : Réussites, obstacles, incitatifs et pistes de solution ». J'ai bien saisi les conditions, les risques et les bienfaits éventuels de ma participation. On a répondu à toutes mes questions à mon entière satisfaction. J'ai disposé de suffisamment de temps pour réfléchir à ma décision de participer ou non à cette recherche. Je comprends que ma participation est entièrement volontaire et que je peux décider de me retirer en tout temps, sans aucun préjudice.

J'accepte donc librement de participer à ce projet de recherche

Participant:	Chercheur :
Signature :	Signature :
Nom :	Nom :
Date :	Date :

- ☐ Je m'engage à respecter la confidentialité des renseignements partagés lors de l'entrevue.

- *J'accepte qu'un enregistrement soit fait lors de l'entrevue.*



FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

Engagement de la chercheuse ou du chercheur

Moi, Marie-Soleil Désaulniers, m'engage à procéder à cette étude conformément à toutes les normes éthiques qui s'appliquent aux projets comportant la participation de sujets humains.

Consentement du participant

Je, _____, confirme avoir lu et compris la lettre d'information au sujet du projet « Première année d'implantation d'une mesure de soutien à l'insertion professionnelle, le mentorat, dans une commission scolaire : Réussites, obstacles, incitatifs et pistes de solution ». J'ai bien saisi les conditions, les risques et les bienfaits éventuels de ma participation. On a répondu à toutes mes questions à mon entière satisfaction. J'ai disposé de suffisamment de temps pour réfléchir à ma décision de participer ou non à cette recherche. Je comprends que ma participation est entièrement volontaire et que je peux décider de me retirer en tout temps, sans aucun préjudice.

J'accepte donc librement de participer à ce projet de recherche

Participant:	Chercheur :
Signature :	Signature :
Nom :	Nom :
Date :	Date :

☐ Je m'engage à respecter la confidentialité des participants et des renseignements partagés lors du groupe de discussion

- *J'accepte qu'un enregistrement soit fait lors du groupe de discussion.*

Appendice D

Tableau résumé du cartable du mentoré

Informations contenues dans le cartable

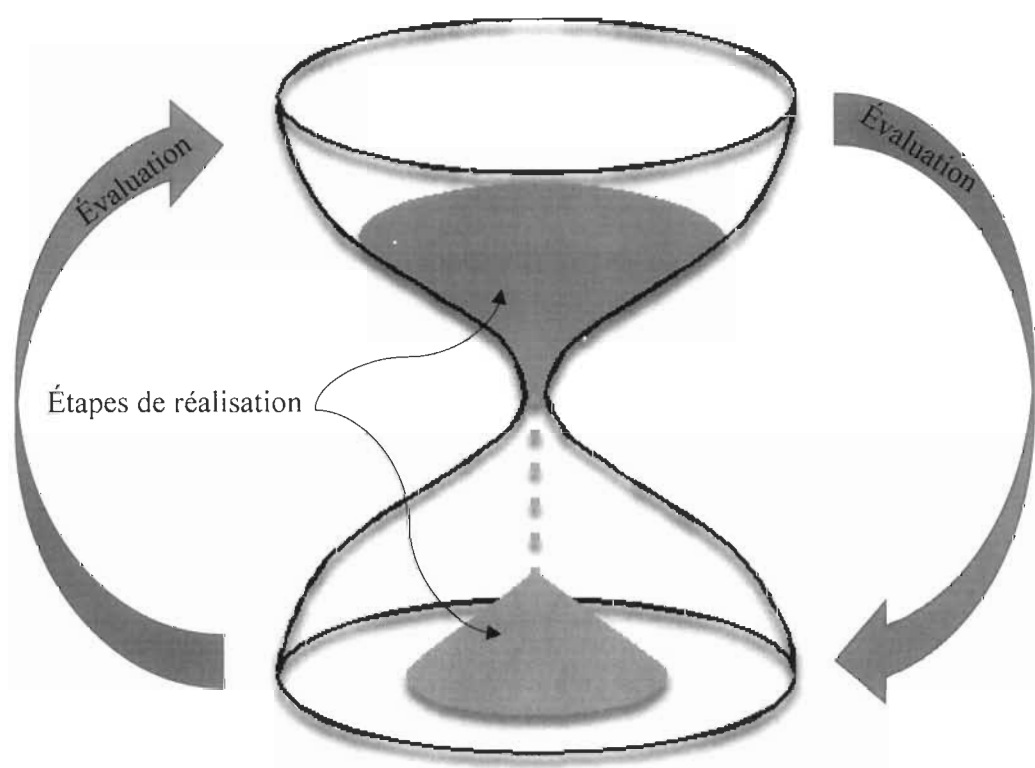
Termes précisés	Conseiller/conseillère pédagogique Conseiller/ conseillère Miroir Enseignant(e) ressource Mentor(e) Mentoré(e) Dyade Pensée réflexive
Rôles et responsabilités du mentoré	Entrer en contact avec un conseiller Miroir pour une inscription, des questions ou des changements. Utiliser le matériel mis à la disposition par le mentor Préparer ses rencontres et observations en classe Participer aux rencontres ponctuelles (aviser des absences ou retards) Respecter les droits d'auteur quant au matériel fourni. Faire de l'analyse réflexive régulièrement. Faire un bilan réflexif avec le mentor et le conseiller. Donner une rétroaction à des fins d'amélioration du projet.
Déroulement des rencontres	Étude de la fiche d'inscription Première rencontre : explication des rôles et responsabilités Remise du journal du mentoré Deuxième rencontre :

	Plan de développement du mentoré Remise de lectures Rencontres subséquentes : Présentation des outils selon les besoins et le développement Suivi des autres rencontres Dernière rencontre : Bilan du développement du mentoré Bilan du service offert
Guide de développement du mentoré	Situation vécue Besoins Forces Défis Objectifs Moyens Temps Attentes Inquiétudes Engagement personnel Outils privilégiés
Outils	Pensée réflexive Pyramide de la pensée réflexive Cercle réflexif Questionnaire réflexif Auto-analyse Observation Grilles d'observation Grilles d'éléments observables
Bilan	

Appendice E

Le sablier

Le sablier
(Interprétation personnelle de l'évaluation)



Appendice F

L'insertion professionnelle

L'insertion professionnelle
(Interprétation personnelle)

