

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

L'insertion professionnelle de l'infirmière experte  
comme enseignante novice en soins infirmiers au collégial :  
l'apport du mentorat

par

Marjolaine Roy

Mémoire présenté à la Faculté d'éducation

en vue de l'obtention du grade de

Maîtrise ès arts (MA)

Sciences de l'éducation

Avril 2008

© Marjolaine Roy, 2008

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

L'insertion professionnelle de l'infirmière experte  
comme enseignante novice en soins infirmiers au collégial :  
l'apport du mentorat

Marjolaine Roy

a été évaluée par un jury composé des personnes suivantes :

France Jutras	Présidente du jury et directrice de recherche
---------------	---

Frédéric Deschenaux	Autre membre du jury
---------------------	----------------------

Geneviève Nault	Autre membre du jury
-----------------	----------------------

Mémoire accepté le 24 avril 2008

## SOMMAIRE

La présente recherche a permis de dégager les défis à relever par les enseignantes novices en soins infirmiers à leur entrée dans la profession enseignante au collégial et ceux des enseignantes expérimentées sur l'accompagnement à fournir à ces dernières. L'intérêt manifesté pour cette recherche découle du fait que les infirmières et les infirmiers qui s'engagent comme enseignantes et enseignants en soins infirmiers passent du statut d'infirmière ou d'infirmier expert à celui d'enseignante ou d'enseignant novice sans vraiment être préparés. Les nouvelles enseignantes et les nouveaux enseignants en soins infirmiers se disent perdus par rapport à un langage qu'ils ne connaissent pas : programme par compétences, approche programme, épreuve synthèse, etc. Aussi, leur manque de connaissances en pédagogie, l'absence de modèles de référence et la lourdeur de la tâche contribuent à leur incertitude quant au désir de persévérer dans le domaine de l'enseignement. Cette situation s'avère critique puisqu'on prévoit une pénurie d'infirmières et d'infirmiers, ainsi qu'une pénurie d'enseignantes et d'enseignants pour les former.

Le constat d'une difficulté à passer de la pratique professionnelle infirmière à la pratique de formation pour le nouveau personnel enseignant en soins infirmiers au collégial nous incite à chercher des solutions pour surmonter cet état de fait. Comment pouvons-nous favoriser l'insertion professionnelle des infirmières et des infirmiers nouvellement engagés au collégial? Comment les enseignantes et les enseignants expérimentés peuvent leur venir en aide à travers un horaire déjà chargé? Est-ce qu'un programme de mentorat pourrait faciliter l'insertion professionnelle des infirmières et des infirmiers à la profession d'enseignants en soins infirmiers?

Les écrits recensés révèlent que cette préoccupation interpelle aussi des institutions d'enseignement ailleurs qu'au Québec. En effet, plusieurs auteurs, notamment Ehrich, Tennent et Hansford (2002), Mott (1992), Snelson, Martsolf,

Dieckman, Anaya, Cartechine, Miller, Roche et Shaffer (2002), Thorpe et Grant (2003), ont tenté de documenter les différentes formules d'accompagnement mises en œuvre dans le but de venir en aide à de nouveaux membres du personnel enseignant en soins infirmiers. Or, la recension des écrits ne donne cependant aucune information sur les programmes d'accompagnement mis en place pour les enseignantes et les enseignants en soins infirmiers au collégial au Québec et les besoins qui les sous-tendent. Par contre, se basant sur une recherche portant sur les expériences de mentorat au collégial, Cantin et Lauzon (2002) montrent que les enseignantes et les enseignants du réseau collégial bénéficieraient d'appuis pour développer leur carrière et mieux vivre la transition de la pratique professionnelle à la formation.

Notre recherche a visé deux objectifs. Le premier a été de dégager les points de vue des enseignantes et des enseignants novices sur les défis à surmonter et les besoins face à la tâche et sur l'aide qu'ils souhaitaient recevoir lors du début dans la profession. Et le deuxième objectif a été de dégager les points de vue des enseignantes et des enseignants expérimentés en soins infirmiers, susceptibles d'être des mentors, sur les défis à relever dans la pratique du mentorat auprès d'enseignantes et d'enseignants novices.

La nature des objectifs de cette recherche a demandé un cadre de collecte de données qualitatif. Nous avons alors privilégié l'entrevue semi-dirigée. À cet effet, des guides d'entrevues ont été élaborés selon la procédure systématique préconisée par Paillé (1991). La sélection des participantes à la recherche a nécessité deux types de participantes, des enseignantes novices et des enseignantes expérimentées. On entend par enseignantes novices, des enseignantes de moins de cinq ans en enseignement des soins infirmiers au collégial, et par enseignantes expérimentées, des enseignantes de huit ans et plus d'expérience en enseignement des soins infirmiers au collégial.

Lors de l'analyse des données, les informations recueillies ont été organisées en deux catégories : les enseignantes novices et les enseignantes expérimentées. Par la suite, les grandes idées de chacune des catégories ont été dégagées par thèmes. En ce qui concerne les novices, les thèmes qui ont été retenus sont : 1) les défis à relever en début de carrière : le vécu des novices 2) les défis à relever en début de carrière : les besoins face à la tâche. Pour les expérimentées, seulement un thème a été retenu soit celui de l'accompagnement des novices comme défi à relever par les enseignantes expérimentées. À l'intérieur de ces trois thèmes, des rubriques ont permis d'organiser les codes pertinents. Le logiciel *NVivo* a permis d'opérationnaliser cette méthode d'analyse de données par thématisation.

Les résultats de la recherche montrent qu'il est nécessaire d'obtenir une aide substantielle pour faciliter le passage de la pratique professionnelle en tant qu'infirmière à la pratique de la formation. Les novices ont besoin d'être guidées au niveau pédagogique, soutenues, conseillées, approuvées et respectées en tant que nouvelles enseignantes. Le contact avec les élèves leur procure une grande satisfaction et un sentiment du devoir accompli. On constate cependant des difficultés liées à l'organisation même du travail : elles connaissent leur tâche d'enseignement dans des délais trop courts, elles ont des préparations de cours multiples à faire, elles font face à des classes difficiles et l'expertise pour laquelle elles ont été embauchées n'est pas respectée. Tout cela agit comme obstacles à la persévérance dans le domaine de l'enseignement. De leur côté, les enseignantes expérimentées se disent surchargées au point où il devient difficile pour elles de donner plus. Elles considèrent que l'institution pourrait appuyer ou soutenir le mentorat par la mise en œuvre d'un horaire allégé et une reconnaissance du temps d'accompagnement. Elles se sentiraient à l'aise de venir en aide aux enseignantes novices à travers un programme de mentorat structuré. Selon elles, il est essentiel que les administrateurs saisissent bien les exigences du rôle de mentor et les bénéfices pour les mentorés et qu'ils offrent la possibilité de se rencontrer, allant même jusqu'à les libérer de quelques périodes par semaine.

## REMERCIEMENTS

Je tiens à remercier toutes les personnes qui ont rendu possible la réalisation de cette recherche. Mentionnons d'abord ma directrice de maîtrise, la professeure France Jutras, qui m'a accueillie et encouragée à entreprendre cette recherche. Au cours de ces années, sa grande disponibilité, sa rigueur scientifique, son enthousiasme et ses précieux conseils m'ont permis de travailler dans les meilleures conditions.

Je remercie également les évaluateurs du projet et du mémoire, la professeure Geneviève Nault et le professeur Frédéric Deschenaux de l'UQAR pour leur professionnalisme, leur générosité et leur disponibilité. Les commentaires et suggestions apportées lors des discussions m'ont permis de progresser et d'atteindre le but visé.

Mes remerciements sincères vont aussi aux participantes à la recherche qui ont volontairement accepté de livrer leur expérience et ont contribué ainsi à l'avancement des connaissances sur le sujet. Sans leur générosité, cette recherche n'aurait pu être menée à bien. De même, je remercie la Direction du collège pour le soutien apporté et l'intérêt manifesté pour ce projet.

Je tiens à remercier chaleureusement Line Chouinard et Pauline Lapointe qui ont collaboré à la révision linguistique et fourni un support technique.

Un merci très spécial est adressé à mon conjoint Dary, à mes garçons : Sébastien, Pierre-Olivier et Marc-Antoine, ainsi qu'à ma famille, pour leur support moral constant tout au long de la réalisation de ma maîtrise.

## TABLE DES MATIÈRES

<b>SOMMAIRE</b> .....	3
<b>REMERCIEMENTS</b> .....	6
<b>Liste des tableaux</b> .....	11
<b>Liste des figures</b> .....	12
<b>Liste des abréviations, des sigles et des acronymes</b> .....	13
<b>INTRODUCTION</b> .....	14
<b>PREMIER CHAPITRE - LA PROBLÉMATIQUE</b> .....	17
1 LE RENOUVELLEMENT DU CORPS ENSEIGNANT .....	17
2 Le CORPS ENSEIGNANT EN SOINS INFIRMIERS.....	19
2.1 Les difficultés de recrutement .....	20
2.2 La transition professionnelle .....	21
2.3 Les difficultés de rétention.....	24
3 LES MESURES DE SOUTIEN À L'INSERTION PROFESSIONNELLE.....	26
3.1 Quelques exemples de soutien à l'insertion professionnelle.....	26
3.2 Le mentorat comme mesure de soutien .....	29
4 LA QUESTION GÉNÉRALE DE RECHERCHE .....	30
<b>DEUXIÈME CHAPITRE - LE CADRE THÉORIQUE</b> .....	31
1. LA RECENSION DES ÉCRITS .....	31
1.1 Des exemples de démarches générales de mentorat .....	32
1.1.1 Le mentorat au collégial .....	32
1.1.2 Le mentorat au secondaire dans le système d'éducation albertain .....	36
1.2 Des exemples de démarches de mentorat dans les programmes de soins infirmiers universitaires.....	38
1.2.1 L'entraînement cognitif.....	38
1.2.2 Le mentorat informel .....	39
1.2.3 Le mentorat selon l'approche du <i>caring</i> .....	42
1.2.4 Un modèle de mentorat développé pour les enseignantes en soins infirmiers .....	44

1.3	La synthèse de la recension des écrits .....	46
2.	LE CADRE CONCEPTUEL.....	47
2.1	Les définitions .....	47
2.1.1	L'insertion professionnelle.....	47
2.1.2	La transition professionnelle .....	49
2.1.3	Le mentorat .....	51
2.1.4	Le mentor .....	53
2.1.5	Le mentoré.....	54
2.2	Les caractéristiques du mentorat .....	55
2.2.1	Les avantages du mentorat.....	55
2.2.2	Les limites et difficultés reliées au mentorat .....	58
2.2.3	Le rôle des partenaires dans la relation mentorale .....	60
2.2.3.1	Le rôle du mentor.....	60
2.2.3.2	Le rôle du mentoré .....	62
2.2.3.3	Le rôle de l'organisation dans un programme de mentorat .....	62
3.	LES OBJECTIFS DE RECHERCHE.....	63
<b>TROISIÈME CHAPITRE - LA MÉTHODOLOGIE .....</b>		<b>64</b>
1.	L'APPROCHE MÉTHODOLOGIQUE .....	64
2.	LA MÉTHODE DE COLLECTE DE DONNÉES .....	68
2.1	Le cadre de l'entrevue .....	68
2.1.1	L'entrevue semi-dirigée .....	69
2.1.2	Les forces et les limites de l'entrevue semi-dirigée.....	71
2.1.3	Les conditions de réalisation .....	71
2.1.4	Les guides d'entrevue .....	74
2.2	Le recrutement des participantes et des participants .....	76
2.3	Les aspects d'ordre éthique.....	78
2.4	Le déroulement de la collecte de données .....	80
3.	LA MÉTHODE D'ANALYSE DE DONNÉES.....	81
3.1	La méthode d'analyse choisie .....	81
3.1.1	Les opérations effectuées. ....	83

<b>QUATRIÈME CHAPITRE – LES RÉSULTATS</b> .....	86
1. LA PRÉSENTATION DES RÉSULTATS.....	87
1.1 Les enseignantes novices : leur vécu par rapport aux défis à relever en début de carrière.....	88
1.1.1 L'identité professionnelle .....	89
1.1.2 La perception de la tâche.....	90
1.1.3 Les difficultés et les appréhensions face à la tâche .....	90
1.1.3.1 Les difficultés face à la tâche .....	90
1.1.3.2 Les appréhensions face à la tâche.....	91
1.1.4 Les relations de travail .....	92
1.1.5 Les relations interpersonnelles .....	92
1.1.6 L'implication dans l'équipe.....	93
1.2 Les enseignantes novices : les besoins face à la tâche .....	94
1.2.1 Le soutien et les ressources disponibles.....	94
1.2.2 L'accueil réservé aux enseignantes novices .....	94
1.2.3 La motivation à l'enseignement .....	95
1.3 L'accompagnement des novices comme défi à relever par les enseignantes expérimentées .....	96
1.3.1 Les difficultés rencontrées en début de carrière .....	96
1.3.2 La perception de la tâche des novices.....	97
1.3.3 Le mentorat comme forme d'accompagnement des novices.....	99
1.3.4 Le transfert d'expertise .....	100
1.3.5 La formation en pédagogie.....	102
1.4 La comparaison des points de vue des enseignantes expérimentées et des enseignantes novices.....	102
2 LA DISCUSSION DES RÉSULTATS .....	105
2.1 Le retour sur les objectifs de la recherche et la recension des écrits.....	105
2.2 Le programme de mentorat.....	111
3 LES LIMITES DE LA RECHERCHE .....	114
3.1 La reconstitution du passé.....	114
3.2 La subjectivité de la chercheuse.....	115

<b>CONCLUSION</b> .....	118
<b>RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES</b> .....	123
<b>ANNEXE A - GUIDE D'ENTREVUE POUR LES NOVICES</b> .....	129
<b>ANNEXE B - GUIDE D'ENTREVUE POUR LES EXPÉRIMENTÉES</b> .....	133
<b>ANNEXE C - LETTRE D'INFORMATION ET FORMULAIRE DE CONSENTEMENT</b> .....	136

## **LISTE DES TABLEAUX**

Tableau 1	Les objectifs de la recherche de Cantin et Lauzon (2002).....	33
Tableau 2	Le bilan et l'évaluation du mentorat au collégial.....	35
Tableau 3	Les recommandations de Cantin et Lauzon (2002) pour des recherches futures.....	36
Tableau 4	Les bénéfices du mentorat selon Guay et Lirette (2003).....	57
Tableau 5	Le nombre d'années d'expérience en enseignement des participantes à la recherche.....	78
Tableau 6	Le déroulement de la collecte et de l'analyse de données.....	81

## **LISTE DES FIGURES**

Figure 1	Représentation graphique du principe de déstructuration-restructuration d'un corpus.....	85
----------	--	----

## **LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES**

CÉGEP	Collège d'enseignement général et professionnel
CSE	Conseil supérieur de l'éducation
OCDE	Organisation de coopération et de développement économiques
OIIQ	Ordre des infirmières et infirmiers du Québec
MEQ	Ministère de l'Éducation du Québec
MELS	Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
MSS	Ministère de la Santé et des Services sociaux
MIPEC	Module d'insertion professionnelle des enseignantes et des enseignants au collégial
TIC	Technologies de l'information et des communications
PERFORMA	Perfectionnement et formation des maîtres

## INTRODUCTION

Il y a quelques années, le ministère de l'Éducation du Québec a obligé les collèges à se doter d'un programme d'insertion professionnelle afin de soutenir le nouveau personnel enseignant. Or, il semble que les programmes élaborés ne soient pas suffisants pour contrer les difficultés rencontrées par les novices (CSE, 2000; 2004), même s'ils constituent une base intéressante. En lien avec ce constat général, notre travail de recherche porte spécifiquement sur les enseignantes et les enseignants en soins infirmiers, un programme technique d'une durée de trois ans à l'ordre collégial.

L'enseignement en soins infirmiers est complexe, exigeant et en perpétuel changement. D'abord, à cause de l'évolution dans le domaine médical et des changements technologiques, mais aussi parce qu'il se trouve que plusieurs instances balisent la formation : l'Ordre des infirmières et des infirmiers du Québec (OIIQ), le ministère de la Santé et des Services sociaux (MSSS) et le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). Par le fait même, la formation en soins infirmiers doit être constamment adaptée à ces changements et à ces recommandations. De plus, comme le Code de déontologie des infirmières et infirmiers est une pièce maîtresse de la législation professionnelle des infirmières et des infirmiers, il balise le comportement des membres de la profession afin d'assurer la protection du public. (OIIQ, 2007). Ainsi, les enseignantes et les enseignants en soins infirmiers sont soumis aux mêmes responsabilités que les infirmières et les infirmiers en service puisqu'ils doivent légalement détenir un permis d'exercice en règle et, par le fait même, ils sont tenus de respecter la législation en vigueur. Le fait de s'y conformer est un acte correct et requis au plan de la profession d'infirmière et d'infirmier et qui ajoute à la complexité au plan de la profession d'enseignante et d'enseignant à l'ordre collégial.

Par ailleurs, à cause du fait que les établissements du collégial veulent embaucher comme enseignantes et enseignants en soins infirmiers des infirmières et des infirmiers expérimentés, ceux-ci passent du statut de professionnels experts à celui d'enseignantes et d'enseignants novices sans vraiment y être préparés. Il s'en suit alors une difficulté à s'approprier leur nouveau rôle et, par conséquent, ces infirmières et ces infirmiers ne sont pas convaincus de vouloir persévérer dans le domaine de l'enseignement. En effet, le manque de connaissances en pédagogie, l'absence de modèles de référence et la lourdeur de la tâche contribuent à leur incertitude quant au désir de persévérer dans le domaine de l'enseignement (Lanriec, 1992).

Malgré tout, les enseignantes et les enseignants en soins infirmiers s'efforcent de fournir d'excellentes occasions d'apprentissage à leurs élèves, mais leurs efforts sont souvent le résultat d'un acte accompli de manière individuelle. Les modèles de référence se font de plus en plus rares et l'expérience se façonne tant bien que mal, par essais et erreurs, et trop souvent au détriment de la profession enseignante. Cette situation, déjà préoccupante en elle-même, nous interpelle puisqu'on prévoit une pénurie d'enseignantes et d'enseignants en soins infirmiers alors qu'on a augmenté substantiellement le nombre des admissions dans les programmes pour pallier la pénurie d'infirmières et d'infirmiers déjà bien amorcée sur le terrain de la pratique.

Le constat d'une difficulté à faire la transition de la pratique professionnelle infirmière à la pratique de formation pour le nouveau personnel enseignant en soins infirmiers au collégial nous incite à chercher des solutions pour surmonter cet état de fait. Comment pouvons-nous favoriser l'insertion professionnelle des infirmières et des infirmiers nouvellement engagés au collégial? Comment les enseignantes et les enseignants expérimentés peuvent leur venir en aide à travers un horaire déjà chargé? Est-ce qu'un programme de mentorat pourrait faciliter l'insertion professionnelle des infirmières et des infirmiers à la profession d'enseignants en soins infirmiers?

Dans ce contexte, notre recherche a visé deux objectifs. Le premier était de dégager les points de vue des enseignantes novices sur les défis à surmonter et les besoins face à la tâche et sur l'aide qu'ils souhaiteraient recevoir lors du début dans la profession. Le deuxième objectif était de dégager les points de vue des enseignantes et des enseignants expérimentés en soins infirmiers, susceptibles d'être des mentors, sur les défis à relever dans la pratique du mentorat auprès d'enseignantes et d'enseignants novices.

Le premier chapitre décrit la problématique ayant conduit à la présente recherche. Le chapitre deux présente le cadre théorique, la recension des écrits, le cadre conceptuel et les objectifs de recherche retenus. Le chapitre trois énonce la méthodologie mise en œuvre pour atteindre les objectifs de recherche. Enfin, le chapitre quatre présente les résultats de la recherche, la discussion des résultats et les limites de la recherche.

# PREMIER CHAPITRE

## LA PROBLÉMATIQUE

Dans le présent chapitre, nous décrirons d'abord le problème de renouvellement du personnel enseignant dans le réseau collégial, pour nous pencher ensuite sur le cas particulier des soins infirmiers. Nous traiterons par la suite des mesures de soutien à l'insertion professionnelle pour cette catégorie d'enseignantes et d'enseignants. Tout cela nous permettra de poser notre question générale de recherche.

### 1. LE RENOUVELLEMENT DU CORPS ENSEIGNANT

Le renouvellement du corps enseignant risque de causer bien des problèmes aux directeurs des cégeps<sup>1</sup> dans l'avenir. En effet, en 2001, Marcoux (2001) a évalué que parmi les enseignantes et les enseignants<sup>2</sup> des cégeps, 48 % étaient âgés de 45 à 50 ans et 47,7 %, de 50 à 55 ans. Selon Marcoux, ce phénomène généralisé à tout le réseau collégial se fait sentir de manière intense dans des disciplines bien précises notamment en chimie, physique, philosophie, sociologie, biologie, éducation physique et dans le programme de soins infirmiers. Les départs à la retraite d'enseignantes et d'enseignants liés à ces disciplines se feront en deux vagues, à cinq ans d'intervalle, entre 2005 et 2010, tant et si bien, qu'avant la fin de cette période, près de 4 000 enseignantes et enseignants auront quitté le réseau collégial. Lin (2006) confirme ces données par une enquête réalisée sur la population active en éducation entre 1999 et 2005. En effet, en 1999, seulement 19 % des professeures et des professeurs d'université et des enseignantes et enseignants de cégep avaient 55 ans ou

---

<sup>1</sup> Collège d'enseignement général et professionnel (Cégep). Dans le réseau collégial, on ne fait pas de distinction entre cégep et collège.

<sup>2</sup> Enseignante ou enseignant est le terme utilisé dans les cégeps.

plus; en 2005, cette proportion avait atteint 23,6 %, ce qui reflète le vieillissement du corps professoral.

Comme les exigences actuelles d'embauche de l'enseignement au collégial supposent une compétence disciplinaire de haut niveau de la part des enseignantes et des enseignants, ces départs massifs pourraient engendrer une pénurie de main-d'œuvre qualifiée.

La pénurie de main-d'œuvre se fait sentir non seulement dans le secteur de l'éducation, mais aussi dans les grandes entreprises nord-américaines. Par conséquent, toutes les grandes entreprises publiques et privées, y compris les cégeps, devront se disputer les ressources humaines disponibles, et ce, dans le même bassin de population. Les cégeps vivront alors une compétition constante pour le recrutement et la rétention des bons candidats pour les postes d'enseignantes et d'enseignants. Dans son étude, Marcoux (2001) souligne que :

l'importance des mouvements prévus de personnel au cours des prochaines années, associée à une baisse de clientèle prévisible, combinée à une pénurie de main-d'œuvre qualifiée sur le continent nord-américain, devrait exercer sur les cégeps entre autres établissements, une pression telle qu'un besoin de révision et de mise à jour en matière de structure, d'encadrement et d'organisation du travail s'imposerait pour adapter ces éléments de gestion aux réalités d'aujourd'hui. (p. 24)

Ainsi, la question du remplacement de tout ce personnel enseignant, que ce soit en nombre, en qualité et dans différents domaines, se pose et elle se pose de façon particulière en soins infirmiers.

## 2. LE CORPS ENSEIGNANT EN SOINS INFIRMIERS

Comme nous l'avons vu, le programme de soins infirmiers est touché par le nécessaire renouvellement du personnel enseignant et constitue l'un des programmes du collégial durement affectés. Ainsi, selon l'Ordre des infirmières et infirmiers du Québec (OIIQ, 2006), au 31 mars 2006, 1 445 infirmières, soit 2,3 % des infirmières et des infirmiers en pratique au Québec, enseignent dans des programmes de formation infirmière au niveau collégial et universitaire. L'âge moyen des infirmières et des infirmiers œuvrant dans ce secteur est de 45,2 ans. La situation s'avère critique puisqu'on prévoit une pénurie d'enseignantes et d'enseignants pour former les futures infirmières et les futurs infirmiers, et ce, tant au collégial qu'à l'université.

Cette situation déjà préoccupante en elle-même inquiète puisqu'une pénurie d'infirmières et d'infirmiers est appréhendée. Dans le *Rapport du forum national sur la planification de la main-d'œuvre infirmière* publié par le ministère de la Santé et des Services sociaux (MSSS, 2001), on évalue qu'il faudra 17 500 infirmières et infirmiers nouvellement diplômés pour combler les besoins; 1 000 infirmières et infirmiers de plus par année doivent être formés pour pallier cette crise. On crie haut et fort le besoin de former des infirmières et des infirmiers, et ce, le plus tôt possible. Le ministère de la Santé et des Services sociaux et le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport mettent tout en œuvre pour combler cette lacune, ce qui a pour conséquence d'augmenter les admissions dans les programmes de soins infirmiers au collégial, d'où un besoin accru d'enseignantes et d'enseignants.

Sur le plan démographique, le départ massif des enseignantes et des enseignants d'expérience en soins infirmiers au même moment qu'on prévoit une pénurie d'infirmières sont des enjeux majeurs pour l'avenir de la formation à la profession d'infirmières. De plus, la relève du corps enseignant en soins infirmiers ne se fait pas facilement au même moment que le nombre d'admissions dans les programmes a substantiellement augmenté dans les institutions d'enseignement.

## 2.1 Les difficultés de recrutement

N'enseigne pas qui veut les soins infirmiers dans le réseau collégial au Québec. Une des exigences obligatoires pour enseigner les soins infirmiers consiste d'abord et avant tout à détenir et à conserver un permis d'exercice de la profession infirmière en règle, émis par l'Ordre des infirmières et infirmiers du Québec. Les enseignantes et les enseignants en soins infirmiers doivent d'ailleurs renouveler leur permis à chaque année pour pouvoir superviser les stages en milieu clinique car ils sont responsables des actes professionnels posés pendant le stage.

De plus, le recrutement d'infirmières et d'infirmiers désirant orienter ou réorienter leur carrière est difficile. Malheureusement, peu d'infirmières et d'infirmiers choisissent l'enseignement comme plan de carrière. Bon nombre d'entre eux n'ont pas la possibilité d'entreprendre des études supérieures de maîtrise ou de doctorat tout en conciliant le travail, les études, les enfants et la vie personnelle ou n'ont tout simplement pas d'intérêt à devenir enseignants. Pour pallier cette difficulté, de nombreux établissements du collégial exigent au minimum un baccalauréat en soins infirmiers et, malgré tout, le recrutement d'infirmières ou d'infirmiers en enseignement est difficile.

Une autre difficulté provient du fait que les cégeps embauchent les nouvelles enseignantes et les nouveaux enseignants sous contrat. Les premières années, le contrat est renouvelable d'une session à l'autre sans toutefois garantir un poste ou même, tout simplement, la réembauche. Ces infirmières et ces infirmiers doivent alors prendre le risque de quitter temporairement leur emploi pour travailler en enseignement. Et comme le personnel infirmier en place dans les hôpitaux ne suffit pas présentement à combler les besoins en ressources humaines, il est difficile pour eux d'être libérés pour venir enseigner sans risquer de compromettre leur sécurité d'emploi. De plus, certains hôpitaux refusent de leur accorder un congé pour l'enseignement, même s'il est prévu à la convention collective, parce qu'il est

difficile pour eux de pourvoir les postes vacants, tandis que d'autres établissements de santé les obligent à revenir travailler pendant l'été et la période des Fêtes. Enfin, les infirmières et les infirmiers recherchés pour l'enseignement sont souvent les plus qualifiés, détenant un poste dans une spécialité comme les soins intensifs, par exemple. À ce moment, il s'avère encore plus difficile pour les dirigeants d'hôpitaux de les remplacer.

## **2.2 La transition professionnelle**

Dans la plupart des programmes techniques au collégial, les conditions minimales d'embauche concernent essentiellement les qualifications dans la discipline d'enseignement; aucune exigence en lien à une formation en pédagogie n'est demandée. Les soins infirmiers ne font pas exception. Celles et ceux qui s'engagent en enseignement des soins infirmiers passent ainsi du statut d'infirmières et infirmiers d'expérience à celui d'enseignantes et d'enseignants novices sans vraiment être préparés sur le plan pédagogique. Selon Lanriec (1992), lorsqu'ils décident de s'engager comme enseignantes et enseignants en soins infirmiers, les infirmières et les infirmiers sont loin de se douter de ce qui les attend. Ils ont bien souvent l'impression d'avoir été jetés dans la fosse aux lions. Ils se disent perdus par rapport à un nouveau langage qu'ils ne connaissent pas : programme par compétences, approche programme, épreuve synthèse de programme, etc.

Ces dernières années, tous les changements en cours au collégial depuis la réforme de 1993 ont contribué à complexifier la tâche des enseignantes et des enseignants. En effet, le Conseil supérieur de l'éducation (2000) mentionne, dans son rapport sur la formation du personnel enseignant au collégial, que les nouvelles connaissances sur l'apprentissage, la hausse de la scolarisation et de la formation de la main-d'œuvre, le développement des techniques de l'information et de la communication (TIC) et les mesures visant le renouvellement de l'enseignement collégial ont contribué à complexifier la pratique enseignante. Ainsi, les enseignantes

et les enseignants d'expérience doivent revoir leur façon d'enseigner et s'approprier les changements. Par conséquent, on observe que le manque de disponibilité consécutif à un horaire chargé et les diverses dimensions de leurs tâches les empêchent de venir en aide aux enseignantes et enseignants novices autant qu'ils le ne souhaiteraient.

Par ailleurs, le rôle d'enseignante et d'enseignant en soins infirmiers est bien souvent idéalisé par les novices et la réalité ne répond pas à la perception qu'ils se font de la tâche. Lanriec (1992) rappelle à ce sujet que les infirmières ne se voient pas comme du personnel enseignant. Elles se présentent avant tout comme étant des infirmières et non comme des enseignantes en soins infirmiers. L'auteure note que les enseignantes infirmières « se disent "attachées" à la profession d'infirmières, en précisant que leur travail est infirmier, par "l'esprit"; elles vont en stage et elles utilisent des documents du service pour préparer l'enseignement clinique » (p. 35) en plus de donner des soins à l'occasion pour prêter main-forte au personnel. En milieu clinique, elles ne sont pas reconnues par les anciennes collègues de travail, ni par les futures infirmières qui sont leurs anciennes étudiantes; elles sont « exclues du passé et de l'avenir. Elles n'arrivent pas à se situer dans leur présent : celui de l'école » (*Ibid.*, p. 33).

En effet, l'enseignante ou l'enseignant novice en soins infirmiers qui passe du milieu clinique à la formation vit ce qu'on appelle une transition professionnelle. À cet égard, Balleux (2006a), décrit la transition professionnelle comme un «mouvement de passage [...] un entre-deux de l'identité» (p.33). Il précise que « ce n'est pas leur statut d'enseignantes et d'enseignants qui leur vient spontanément à l'esprit quand ils veulent se définir, mais bien leur appartenance au métier [...] et aux associations professionnelles auxquelles ils restent affiliés» (*Ibid.*). Aussi, selon Laflamme (1993), la transition professionnelle est une période :

de structuration-déstructuration pour les personnes qui la vivent puisqu'ils quittent un milieu où les rapports sociaux sont structurés pour entrer dans un autre dont les rapports sociaux sont organisés de manière différente et reposent sur des fondements différents. (p. 100).

Les nouvelles enseignantes et les nouveaux enseignants en soins infirmiers sont alors invités à développer de nouvelles habiletés sociales pour favoriser l'adaptation au nouveau contexte de travail. Mais ils ne savent pas comment s'y prendre. Cela peut avoir des conséquences sur leur transition professionnelle.

D'ailleurs, le problème de transition professionnelle soulevé ne se fait pas sentir seulement qu'au collégial, mais aussi dans tous les ordres d'enseignement. Que ce soit au primaire, au secondaire, à l'enseignement professionnel ou au cégep, il ressort que la transition professionnelle est devenue plus complexe et plus problématique ces dernières années. Plusieurs écrits scientifiques soulèvent que les enseignantes et enseignants novices, peu importe leur niveau d'enseignement, vivent un parcours professionnel compliqué (changements de milieux et de conditions de travail, précarité d'emploi, travail sous contrat, etc.) et où l'évolution à long terme est incertaine (Mukamurera, 1999). À cet égard, Balleux (2006*b*), mentionne que la précarité d'emploi et le contrat à taux horaire est «le premier passage obligé en formation professionnelle. Il représente une sorte de visa d'entrée, renouvelable ou non, mais surtout qui ne garantit pas un séjour prolongé» (p. 1). Il ajoute que cette situation d'attente contribue à l'inachèvement du parcours transitionnel. D'ailleurs, selon les statistiques du MELS, à l'ordre d'enseignement collégial au Québec en 2004-2005, il y avait 9 569 membres du personnel enseignant qui étaient permanents et 9 747 qui étaient non permanents. La précarité d'emploi doit sans doute avoir des répercussions sur le processus de transition professionnelle.

### 2.3 Les difficultés de rétention

On relève plusieurs causes susceptibles d'avoir une influence importante sur le faible taux de rétention des enseignantes et des enseignants en soins infirmiers au collégial. Parmi ces facteurs, on remarque les attentes des milieux de soins par rapport à la performance des étudiantes et des étudiants à intervenir. Ces attentes deviennent de plus en plus oppressantes pour des enseignantes et enseignants novices qui ont comme lourde responsabilité la formation de ces futures infirmières et de ces futurs infirmiers. N'ayant aucun modèle de référence et une réputation à défendre, ils ont trop souvent des attentes irréalistes par rapport à l'apprentissage des étudiantes et des étudiants.

Un autre facteur se trouve à être les changements liés au virage ambulatoire. Maintenant, seules les personnes qui demandent des soins médicaux spécifiques et complexes sont hospitalisées, les autres sont soit en convalescence dans des maisons spécialisées, soit à la maison avec un suivi en externe. L'OIIQ (2006) mentionne d'ailleurs que les soins infirmiers à apporter à la population se sont complexifiés, ce qui oblige les infirmières et les infirmiers à faire preuve d'une grande vigilance pour éviter les erreurs médicales. De ce fait, les enseignantes et les enseignants en soins infirmiers doivent eux aussi s'adapter à cette nouvelle réalité et, par conséquent, ils doivent être encore plus attentifs aux étudiantes et étudiants lors des stages en milieu clinique du début de leur formation jusqu'à la diplomation. En effet, ces enseignantes et ces enseignants sont à la fois responsables de leurs actes professionnels et de ceux de leurs étudiantes et de leurs étudiants, d'où les nombreuses tensions. Ils trouvent donc ardues la supervision de stages en milieu clinique et l'évaluation qui en découle. Le manque d'expérience en enseignement ajoute un stress supplémentaire surtout quand vient le temps des évaluations certificatives. Malheureusement, on observe qu'en milieu clinique, les enseignantes et les enseignants novices sont laissés seuls à eux-mêmes, ayant comme seul bagage l'expérience clinique, et c'est bien souvent par

essai et erreur qu'ils apprennent les rudiments de leur nouveau métier. L'enseignement en milieu clinique pour ces enseignantes et enseignants novices est donc difficile.

Par ailleurs, Lanriec (1992) soutient que d'autres éléments comme le manque de connaissances en pédagogie, l'absence de modèles de référence, la lourdeur de la tâche et le manque de ressources pour répondre aux questions des enseignantes et enseignants novices sur la façon de procéder lors de la supervision de stages ont aussi des répercussions défavorables sur la rétention des infirmières enseignantes et des infirmiers enseignants. La difficulté pour ces enseignantes et enseignants novices de s'approprier leur nouveau rôle et le stress vécu face à la tâche à accomplir contribuent sans doute au fait qu'ils ne sont pas certains de vouloir persévérer dans le domaine de l'enseignement en soins infirmiers. Cela va même jusqu'à l'abandon du « projet » de devenir enseignante et enseignant. Dans le milieu collégial, plusieurs enseignantes et enseignants expérimentés ayant vécu de telles conditions de travail disent que les infirmières et les infirmiers qui deviennent enseignantes et enseignants ont besoin de soutien, de modèles de référence et de formation en pédagogie pour les guider dans leur cheminement de carrière. D'ailleurs, le Conseil supérieur de l'éducation (CSE, 2004, p. 54) « soutient qu'une partie de ces abandons de la carrière pourraient être évités si les enseignantes et enseignants novices étaient davantage soutenus lorsqu'ils débutent dans la profession ». Ces infirmières et ces infirmiers doivent non seulement faire le travail pour lequel on les a embauchés, c'est-à-dire enseigner, mais aussi apprendre à le faire et à bien le faire.

Enfin, il est possible que le statut d'emploi précaire soit un autre facteur déterminant qui joue un rôle négatif sur la rétention. Les enseignantes et les enseignants novices en soins infirmiers ont le statut d'enseignantes et d'enseignants précaires, c'est-à-dire qu'ils sont embauchés pour un emploi sous contrat à durée déterminée ou ils se retrouvent sur la liste de rappel pour du remplacement de stage.

Ils sont souvent embauchés à la dernière minute. Certaines de ces personnes d'expérience ont cumulé de l'ancienneté leur assurant une stabilité d'emploi depuis le début de leur activité professionnelle à titre d'infirmières et d'infirmiers, et ce, durant un certain nombre d'années. Il peut s'avérer difficile pour elles de faire un retour en arrière et de recommencer au bas de l'échelle. D'autres, qui n'ont connu que du travail sur appel, recherchent une meilleure qualité de vie qu'ils espèrent trouver en enseignement : des vacances en été et des congés la fin de semaine. Malheureusement, ce n'est qu'après plusieurs années qu'elles signeront enfin un contrat pour un poste permanent, ce qui leur assurera une sécurité et une stabilité. Tous ces facteurs contribuent à la difficulté de retenir le personnel enseignant des soins infirmiers du moment de l'insertion professionnelle.

### 3. LES MESURES DE SOUTIEN À L'INSERTION PROFESSIONNELLE

Le Conseil supérieur de l'éducation (2004) précise qu'il y a une conscientisation du problème d'insertion professionnelle dans les cégeps, mais que les solutions se font attendre. Quelques mesures de soutien à l'insertion professionnelle ont été mises en œuvre dans les cégeps du réseau collégial. Dans la section suivante, nous présentons quelques pratiques déjà en place.

#### 3.1 Quelques exemples de soutien à l'insertion professionnelle

Il existe dans les cégeps des programmes d'accueil pour faciliter l'insertion professionnelle du personnel enseignant. Ces programmes ont pour but de faciliter la transition entre la formation académique et la réalité quotidienne du monde du travail enseignant. Faisant partie de la politique de gestion des ressources humaines du MELS, ces programmes prennent une couleur locale, ils se présentent sous différentes formes et ils sont plus ou moins élaborés. Pour certains, les scénarios d'accueil se résument en cinq points : remise d'une trousse d'accueil; qui contient de l'information et des outils nécessaires pour commencer à travailler : horaire, bureau,

clés, courriel, etc.; rencontre d'accueil; visite des lieux avec la coordonnatrice ou le coordonnateur du programme de soins infirmiers; assignation d'un parrain ou d'une marraine; visite guidée du cégep (Pratte, 2007). Pour d'autres cégeps, en plus des procédures d'accueil habituelles, un comité d'encadrement des enseignantes et des enseignants novices a été mis sur pied. L'aide apportée est cependant toujours en rapport à des aspects techniques du travail d'enseignant comme de fournir le matériel nécessaire à l'utilisation des locaux et nommer une enseignante ou un enseignant qui a déjà donné le cours à titre de responsable de l'encadrement pédagogique. Ce dernier a pour mandat de superviser, avec les comités de cours, le travail effectué par les enseignantes et les enseignants novices. De plus, dans certains cégeps, on incite fortement les enseignantes et les enseignants novices à suivre une formation pédagogique appelée MIPEC (Module d'insertion professionnelle des enseignantes et des enseignants au collégial) développé par le secteur de PERFORMA (Perfectionnement et formation des maîtres) à l'Université de Sherbrooke. Le MIPEC est offert aux personnes ayant cinq ans et moins d'expérience en enseignement au niveau collégial. Il vise le développement de compétences pédagogiques et de l'identité professionnelle de l'enseignante et de l'enseignant. Cette formation totalise 15 crédits. À la suite de cette formation, pour celles et ceux qui désirent poursuivre, il est possible de continuer dans le cadre d'un diplôme de 2<sup>e</sup> cycle d'enseignement au collégial (30 crédits) et d'une maîtrise en enseignement au collégial (45 crédits) avec la réalisation d'un essai. Toutefois, ces études sont faites à titre libre et volontaire.

Dans de nombreux cégeps de petite taille, le nombre insuffisant d'inscriptions au MIPEC ne permet pas d'offrir cette formation de façon récurrente. Le démarrage d'une cohorte nécessite un minimum de huit à dix inscriptions. On ne peut pas compter sur cette avenue pour faciliter l'insertion professionnelle des enseignantes et des enseignants novices dans plusieurs établissements

Par exemple, dans un cégep, un programme d'accueil et d'intégration pour le nouveau personnel enseignant a été élaboré et révisé en 2006. Ce programme a déjà

été revu et enrichi dans le but de l'adapter à la réalité et de satisfaire les besoins des novices. Ce programme vise l'insertion sociale, pédagogique et professionnelle de la nouvelle enseignante et du nouvel enseignant dans son environnement de travail et le développement de ses compétences professionnelles. Il implique divers acteurs tels que la Direction des études, les conseillers pédagogiques, les responsables de la coordination départementale et tous les intervenants impliqués dans le département d'accueil. Cependant, le scénario élaboré n'est pas différent de ce qui se fait dans les autres cégeps : a) remise d'une trousse d'accueil, b) rencontre d'accueil, c) visite des lieux par la Directrice des études, d) assignation d'une enseignante ou d'un enseignant qui a déjà donné le cours ou qui possède une certaine expertise dans la discipline enseignée. Cette personne doit veiller à aider le novice par rapport à des aspects techniques du travail enseignant : l'utilisation des locaux et des laboratoires, une courte formation sur l'utilisation des technologies utilisées au cégep. Quant à la personne responsable de la coordination départementale, elle doit prévoir un environnement de travail adéquat : le bureau et son aménagement, casier, clés et lui rendre disponibles les documents pertinents à la tâche : plan de cours, recueil de textes, les documents spécifiques au programme, les procès-verbaux de la dernière année, politique départementale. Mais est-ce suffisant? Le nouveau personnel enseignant pourrait-il bénéficier d'une mesure d'insertion professionnelle articulée autour de l'essence même de la profession, la pédagogie?

Quelques pistes de solutions ont été avancées par plusieurs acteurs du domaine de l'éducation. Le Conseil supérieur de l'éducation (2000) recommande certaines modifications à l'organisation actuelle du travail : il suggère, entre autres, un programme d'insertion professionnelle comme un programme de mentorat, un statut particulier pour les enseignantes et les enseignants novices, un allègement de la charge de travail, un encadrement significatif de la part de ressources expérimentés, la reconnaissance de nouveaux rôles à exercer par des acteurs du milieu collégial, par exemple, ceux de mentors, d'enseignants associés ou d'enseignantes associées, ceux de chargés d'enseignement.

À cet égard, Bourbeau (2003), un directeur d'école retraité, écrivait dans une lettre ouverte dans la section Éditorial du journal *Le Devoir* que les « tâches jugées difficiles ne devraient pas être données à une enseignante ou à un enseignant de moins de trois ans d'ancienneté, la direction devrait établir un système de mentorat où des enseignants et des enseignantes retraités pourraient accompagner d'une façon continue cet enseignant plein de rêves ». Nault (2003) fait également part de quelques pistes de réflexion intéressantes à examiner : tâches et responsabilités réduites pour les enseignants débutants, suivi rigoureux de la part d'un mentor, valorisation des activités de soutien et d'accompagnement.

### **3.2 Le mentorat comme mesure de soutien**

À partir d'expériences réalisées dans plusieurs domaines, le mentorat s'avère une avenue intéressante à emprunter pour assurer l'insertion professionnelle des enseignantes et des enseignants novices. En effet, plusieurs institutions scolaires, entreprises et ordres professionnels ont mis sur pied des programmes de mentorat dans le but de favoriser l'échange et la transmission de connaissances entre deux personnes : l'une expérimentée, l'autre novice. La valeur ajoutée du mentorat sera vue plus explicitement au deuxième chapitre.

Dans leur rapport de recherche, Cantin et Lauzon (2002) font part d'expériences de mentorat vécues dans quatre cégeps du réseau collégial. Après évaluation, il appert que la formule présente plusieurs avantages et que « le mentorat pourrait constituer l'une des stratégies à privilégier à l'intérieur d'un programme d'insertion professionnelle » (*Ibid.*, p. 10).

Dans son avis au ministre de l'Éducation, le Conseil supérieur de l'éducation (2000) préconise le recours à des programmes de mentorat dans une perspective de soutien à l'insertion professionnelle. De plus, il note que « pour soutenir les

enseignants et enseignantes débutantes dans l'appropriation de leurs nouvelles fonctions, le recours aux collègues mentors serait nécessaire » (*Ibid.*, p. 67). Cette recommandation a refait surface en 2004 : le Conseil considère que la question de l'entrée et de l'insertion dans la profession enseignante « doit constituer une priorité pour les acteurs impliqués. La grande majorité semble s'entendre sur l'existence de ce problème et sur l'urgence d'agir, mais les solutions tardent à venir » (Conseil supérieur de l'éducation, 2004, p. 55).

#### 4. LA QUESTION GÉNÉRALE DE RECHERCHE

Considérant le fait qu'une insertion professionnelle difficile provoque beaucoup de stress chez les enseignantes et les enseignants novices, de l'ambivalence par rapport à la persévérance dans le domaine de l'enseignement, voire même parfois l'abandon de la profession, il importe de mettre en place des mesures visant à soutenir les enseignantes et les enseignants novices. Cette préoccupation prend tout son sens si l'on considère les départs massifs à la retraite annoncés et la pénurie appréhendée de personnel enseignant en soins infirmiers qui s'en suivront. La mesure qui nous intéresse particulièrement dans le cadre de cette recherche est le mentorat.

Voici la question générale qui orientera la recherche : est-ce que le mentorat comme dispositif de soutien à l'insertion professionnelle des nouvelles enseignantes et des nouveaux enseignants en soins infirmiers, lors de la transition de la pratique professionnelle à la formation, répond aux besoins et comble les difficultés rencontrées?

Le cadre théorique permettra de faire état de la situation sur le mentorat lors de l'insertion professionnelle des nouvelles enseignantes et des nouveaux enseignants en soins infirmiers et de l'aide qui leur est fournie.

## DEUXIÈME CHAPITRE

### LE CADRE THÉORIQUE

Le présent chapitre vise à structurer les grandes orientations de notre recherche. Nous présentons d'abord l'état de la situation par une recension des écrits sur les programmes de mentorat destinés aux nouvelles enseignantes en soins infirmier. Nous présentons ensuite le cadre conceptuel qui contient les définitions relatives aux dimensions du mentorat, les avantages du mentorat pour le mentor, le mentoré et l'organisation, les limites du mentorat et les rôles des partenaires dans la relation mentorale. Finalement, nous terminons par l'énoncé des objectifs de la recherche.

#### 1. LA RECENSION DES ÉCRITS

Nous allons faire état de la situation sur le mentorat comme dispositif de soutien à l'insertion professionnelle des nouvelles enseignantes et des nouveaux enseignants en soins infirmiers. Cependant, il faut noter que la littérature fournit peu de données concernant les programmes de mentorat destinés au corps enseignant en soins infirmiers. On ne retrouve aucun écrit au sujet de l'implantation et de l'expérimentation de programme de mentorat destiné spécifiquement aux enseignantes et aux enseignants en soins infirmiers au Québec, peu importe l'institution d'enseignement, que ce soit au cégep ou à l'université. Par contre, à l'aide de bases de données suivantes : *Ovid Medliner*, *Pro Quest*, *Sociological Abstracts*, nous avons relevé quelques articles intéressants concernant des programmes de mentorat expérimentés chez les enseignantes et les enseignants en soins infirmiers dans un collège de l'Alberta et de quelques institutions universitaires d'ici et d'ailleurs. Ces références ont été trouvées en utilisant les mots clés suivants : *nurse*, *nursing*, *educator\**, *academician\**, *mentor*, *mentoring*, *coach*, *coaching*,

*supporting teacher*\*. C'est pourquoi nous présentons d'abord quelque chose de plus général, une recherche sur le mentorat réalisée par Cantin et Lauzon en 2002 au collégial, toutes disciplines confondues. Ensuite, nous allons aborder des résultats d'expériences de mentorat réalisées spécifiquement chez les enseignantes et les enseignants en soins infirmiers ailleurs au Canada, plus précisément en Alberta, ainsi qu'aux États-Unis et en Angleterre.

## **1.1 Des exemples de démarches générales de mentorat**

Dans cette section, nous présentons les démarches de mentorat réalisées dans le réseau collégial québécois toutes disciplines confondues et une autre expérience réalisée dans un collège albertain en soins infirmiers.

### *1.1.1 Le mentorat au collégial*

Même si elle est plus large que le sujet qui nous intéresse, il s'avère quand même intéressant de considérer la recherche de Cantin et Lauzon (2002) étant donné qu'elle porte sur le contexte collégial.

Dans le cadre de la priorité *Développement de stratégies d'accueil et de perfectionnement des nouveaux enseignants* du Regroupement des collèges PERFORMA, de l'Université de Sherbrooke, une recherche menée par Cantin et Lauzon (2002) a été réalisée dans le but d'analyser les expériences de mentorat menées dans quatre collèges et d'identifier les principales conditions qui ont favorisé un effet optimal de cette formule dans le milieu collégial. La question qui a orienté la recherche était la suivante : Quelles conditions favorisent une utilisation fructueuse de la formule de mentorat au collégial? Deux objectifs généraux et des objectifs spécifiques en lien avec cette question de recherche ont été déterminés tels que décrits au tableau 1 de la page suivante.

Tableau 1  
Les objectifs de la recherche de Cantin et Lauzon (2002)

Objectifs généraux	Objectifs spécifiques
1. Déterminer les conditions organisationnelles et pédagogiques qui favorisent l'utilisation fructueuse de la formule de mentorat chez les enseignants du collégial.	1.1 Proposer une définition opérationnelle du mentorat au collégial.
	1.2 Décrire les conditions relatives au programme de mentorat telles qu'elles ont été conçues par divers instigateurs ou responsables du projet, en tenant compte du contexte particulier à chaque collège, et décrire le processus de mentorat vécu dans ces contextes par les mentors et par les professeurs accompagnés.
	1.3 Dégager le rôle joué par le mentor, les habiletés nécessaires au rôle efficace et l'impact de cette expérience sur le mentor.
	1.4 Analyser l'impact de la relation de mentorat sur l'acquisition d'expertise chez le professeur accompagné, sur son intégration départementale, son engagement dans la profession et la réussite des élèves.
	1.5 Proposer des stratégies d'implantation du mentorat, de formation et de soutien des mentors, en colligeant des outils développés dans les collèges et en émettant des recommandations issues des objectifs précédents et en recueillant les points de vue des instigateurs, des mentors et des professeurs accompagnés sur les conditions qui ont été vécues comme favorables et sur celles qu'ils jugent souhaitables.
2. Recueillir et organiser les outils de soutien, d'animation et de perfectionnement qui sont développés dans les collèges.	Aucun objectif spécifique.

Source : Cantin, A. et Lauzon, M. (2002). *Expériences de mentorat au collégial*. Rapport de recherche, Université de Sherbrooke, Sherbrooke, Regroupement des collèges Performa, p. 25.

Comme les documents produits par les collèges étaient plutôt rares, seul le premier objectif général a été retenu par les chercheuses. Par ailleurs, l'objectif 1.4 n'a pu faire l'objet de recherche pour des raisons de faisabilité. Après avoir éliminé

les objectifs qui ne pouvaient être travaillés, quatre établissements de l'ordre collégial, ayant expérimenté la formule de mentorat, ont été ciblés pour participer à la recherche : Édouard-Montpetit, Lionel-Groulx, Saint-Jérôme et Maisonneuve. La collecte de données a été réalisée à l'aide de questionnaires et d'entrevues individuelles auprès des instigateurs et des responsables des projets, ainsi que des professeurs subdivisés en deux groupes, soient : des mentors et des mentorés.

Mentionnons d'abord que les programmes de mentorat varient d'un collège à l'autre. Dans l'expérience de ces quatre établissements, on retrouve divers formats : les uns plus élaborés et appuyés par la direction, les autres peu définis et laissant les départements se donner leurs balises d'encadrement. Selon Cantin et Lauzon (2002), certaines caractéristiques contextuelles se ressemblent malgré les différences entre les collèges. Par exemple, les mentors sont volontaires. La durée des expériences des participants est d'une ou deux sessions, quelquefois plus. Le temps de travail en commun varie beaucoup, il peut être limité à quelques fois au cours d'une session, comme il peut impliquer une ou plus d'une rencontre par semaine durant deux sessions ou davantage. Il est rare qu'une formation soit offerte aux mentors mais, dans plusieurs cas, le conseiller pédagogique offre un soutien important à ces derniers. Enfin, dans certains collèges, on offre une formation en psychopédagogie aux professeurs accompagnés en même temps que se déroule l'activité de mentorat.

Les résultats de cette recherche mettent en évidence un degré élevé de satisfaction de la part des participants envers la formule de mentorat et amènent Cantin et Lauzon à prôner le mentorat comme mesure efficace de soutien à mettre en place. Elles en arrivent à la conclusion que, même avec le minimum d'investissement de la part des établissements, on arrive à un bon transfert d'expertise. Le tableau 2 présente le bilan et l'évaluation des expériences de mentorat vécues dans les établissements de l'ordre collégial permettant ainsi de constater les retombées de cette expérience sur les mentors et les mentorés dans leur quotidien.

Tableau 2  
Le bilan et l'évaluation du mentorat au collégial (Cantin et Lauzon, 2002)

Principaux constats	Commentaires
<p><b>Pratiques pédagogiques</b></p> <p>Pour les mentors, il y a des retombées sur l'exercice de leurs tâches d'enseignants par la stimulation, les occasions de remise en question et le renouveau des pratiques que suscite le rôle à jouer auprès d'un nouveau professeur et les interactions avec lui.</p>	<p>On constate que le mentorat, s'il vise le transfert d'expertise de la personne plus expérimentée à la moins expérimentée, produit aussi des changements chez les mentors qui sont amenés à reconstruire leur savoir dans l'interaction.</p>
<p><b>Relations avec les pairs</b></p> <p>Les mentors mentionnent l'importance du compagnonnage suscité par le mentorat; l'amitié développée avec un collègue est présentée comme un atout.</p>	<p>Le mentorat répond à des besoins de collégialité.</p>
<p><b>Identité professionnelle</b></p> <p>Les mentors signalent les effets suivants : sentiment que l'expérience qu'ils ont acquise est utile; sentiment d'accomplissement retiré de leur contribution au développement des compétences et de la confiance du nouveau professeur; sentiment de contribuer à la qualité de la formation offerte aux étudiants. Pour les professeurs accompagnés, le gain en sécurité et en confiance contribue à les confronter dans leur choix d'enseigner.</p>	<p>Pour les uns et les autres, il s'agit d'effets qui touchent leur identité professionnelle comme enseignants.</p>

Source : Cantin, A. et Lauzon, M. (2002). *Expériences de mentorat au collégial*. Rapport de recherche, Université de Sherbrooke, Sherbrooke, Regroupement des collèges Performa, p. 70.

Comme nous l'avons mentionné précédemment, il existe très peu d'écrits sur le mentorat dans les collèges. Cantin et Lauzon en ont d'ailleurs été étonnées. Elles ont fait des recommandations pour de recherches futures plutôt que de proposer des outils d'animation, de perfectionnement et de soutien comme il avait été prévu au départ. Le tableau 3 présente les recommandations de Cantin et Lauzon (*Ibid.*) pour des recherches futures à la suite de leur analyse du mentorat.

Tableau 3  
Les recommandations de Cantin et Lauzon (2002) pour des recherches futures

---

Quelles sont les stratégies gagnantes utilisées par les mentors d'expérience?

Qu'est-ce que les mentors d'expérience pourraient apprendre aux mentors débutants?  
Et comment?

Quelles différences peut-on observer à long terme entre les enseignants qui ont été accompagnés par un mentor et ceux qui ne l'ont pas été?

Quel contenu et quelle forme pourraient prendre une session de formation et d'orientation pour les mentors?

Quel serait le contenu d'un guide à l'intention des mentors qui soit utilisable dans tous les collèges du réseau?

---

Source : Cantin, A. et Lauzon, M. (2002). *Expériences de mentorat au collégial*. Rapport de recherche, Université de Sherbrooke, Sherbrooke, Regroupement des collèges Performa, p. 99.

### 1.1.2 *Le mentorat au secondaire dans le système d'éducation albertain*

Nault (2003) a présenté quelques exemples de programmes qui soutiennent l'insertion professionnelle en enseignement à l'extérieur du Québec. Elle donne un exemple qu'on retrouve à plusieurs endroits : un programme de mentorat de deux ans mis en œuvre dans la province albertaine. En effet, l'Association des enseignants de l'Alberta a instauré des programmes de mentorat à la suite d'un projet pilote expérimenté de 1996 à 1998. Ces programmes ont pour objectifs la transition

harmonieuse entre la formation initiale et la réalité du marché du travail ainsi que l'accompagnement des nouveaux enseignants des écoles primaires et secondaires dans leur entrée dans la profession.

Nault (*Ibid.*) rapporte que les participantes et les participants à ce programme, les mentors comme les enseignants débutants, sont libérés d'enseignement environ trois demi-journées pendant l'année scolaire. Elle relève que les activités peuvent prendre plusieurs formes : rencontres, mini-conférences, ateliers de formation, séances d'observation, discussions, rencontres avec d'autres paires de mentors et débutants, sessions de planification communes, partage de lectures, *team-teaching*. Elle note qu'en Alberta :

chaque enseignante ou enseignant doit rédiger un plan de développement professionnel annuel et le faire approuver par sa direction d'école. La participation au programme de mentorat, comme mentor ou comme enseignant débutant, est considérée comme un moyen de remplir les exigences d'un plan de développement professionnel annuel, ce qui permet aux participants d'obtenir une certaine reconnaissance pour leur implication dans le programme. Fort de son expérience, ce programme de mentorat, des plus intéressants, pourrait enrichir le système d'éducation québécois (*Ibid.*, p. 25).

Cette expérience montre que la pratique de mentorat, comme étant une mesure de soutien à l'insertion professionnelle, est encouragée et appuyée par les directions des institutions d'enseignement dans la province albertaine. La rédaction d'un plan de développement professionnel annuel, approuvé par la direction et la libération de temps de travail accordée aux volontaires sont des avenues intéressantes. Bien que ces expériences s'adressent particulièrement aux écoles secondaires et primaires, les institutions d'enseignement collégial du Québec pourraient s'en inspirer comme le suggère l'auteure.

## 1.2 Des exemples de démarches de mentorat dans les programmes de soins infirmiers universitaires

Au Canada, aux États-Unis et au Royaume-Uni, la formation à la pratique infirmière se donne dans l'ordre d'enseignement universitaire. Dans cette section, des expériences de mentorat menées auprès de professeures infirmières de quatre universités anglo-saxonnes seront décrites.

### 1.2.1 L'entraînement cognitif

Au Mount Royal College, la faculté où sont formées les infirmières à l'Université de Calgary, Mott (1992) a observé que les enseignantes en soins infirmiers ont tendance à travailler dans l'isolement, que la plupart des enseignantes ont une bonne formation universitaire et qu'il est présumé qu'aucun conseil ne leur est nécessaire. Les enseignantes se retrouvent alors dans des salles de cours ou dans des secteurs cliniques sans préparation adéquate à enseigner. À la suite de ce constat, l'auteure a décidé de vérifier dans les écrits scientifiques ce qui peut aider les nouvelles professeures à mieux assumer leur nouveau rôle professionnel. Elle découvre ainsi l'entraînement cognitif. Mott (*Ibid.*) décrit l'entraînement cognitif entre pairs comme un processus de collaboration, de pratique réflexive entre collègues dans le but d'améliorer leur pratique et, par le fait même, améliorer la réussite des étudiants. Dans ce programme d'entraînement cognitif, on parle plutôt d'entraîneur ou de *coach* que de mentor et d'association entre enseignant plus expérimenté, l'entraîneur, et une nouvelle enseignante ou un nouvel enseignant.

Dans ce contexte, la relation entre collègues est définie comme une relation d'égal à égal. De plus, l'entraîneur agit à titre de facilitateur de la pratique réflexive selon la conception développée par Schön. L'entraîneur ne fournit pas de réponses ou d'explications, mais guide son collègue par une analyse critique de son expérience. Le processus de l'entraînement cognitif comprend quatre phases : 1) une rencontre entre l'entraîneur et la nouvelle enseignante ou le nouvel enseignant pour s'entendre

sur les modalités de fonctionnement; 2) avec l'accord de la nouvelle enseignante ou du nouvel enseignant, une observation est prévue en salle de classe ou en milieu clinique; 3) une analyse des données recueillies par l'entraîneur; 4) un partage des données entre la nouvelle enseignante ou le nouvel enseignant et l'entraîneur dans le but d'en faire l'analyse.

Les résultats de l'entraînement cognitif tels qu'analysés par Mott sont concluants. Les bénéfices reconnus pour la nouvelle enseignante ou le nouvel enseignant sont une meilleure compréhension de la tâche, une capacité d'autoévaluer ses habiletés d'enseignement, une amélioration de sa performance, une attitude positive face à l'enseignement. Pour s'assurer de la réussite d'un tel programme, Mott précise que la confiance mutuelle, l'appui administratif et la formation de l'entraîneur à remplir son rôle adéquatement sont nécessaires. Selon l'auteure, l'entraînement cognitif est une stratégie qui implique l'utilisation des ressources humaines dans un effort d'augmenter les compétences individuelles à travers la discussion et la pratique réflexive.

### 1.2.2 *Le mentorat informel*

À l'Université de Lethbridge en Alberta, Thorpe et Grant (2003) ont développé un programme de mentorat informel entre enseignantes et enseignants en soins infirmiers appelé le *Collegial Mentoring Model* (CMM). À la suite de leurs observations, elles constatent que les nouveaux membres de l'organisation vivent des défis et des frustrations importants à leur arrivée. Ils doivent non seulement s'adapter à l'organisation, mais aussi s'approprier les nombreuses obligations que le travail exige tant au niveau de l'enseignement que de la recherche, sans compter les responsabilités plus générales. Elles ajoutent que « *significantly, our probationary periods and achievement of tenure as well as promotion depended on our ability to successfully navigate these demands amid the often rough waters* » (*Ibid.*, p. 12). Aussi, les auteures se sont rendu compte que l'amitié, les conversations ou échanges

entre collègues et le soutien apporté les unes par rapport aux autres avaient des effets bénéfiques sur le travail accompli. À la suite de ce constat, elles ont décidé de favoriser l'insertion professionnelle des nouveaux arrivants par l'intermédiaire d'un programme de mentorat.

Pour bien saisir le contexte dans lequel évolue la relation mentorale dans ce programme, il importe d'en préciser les caractéristiques. Le modèle de mentorat possède deux composantes majeures, la composante micro et la composante macro qui opèrent simultanément et mènent à des résultats personnels et professionnels. La composante micro fait référence aux relations interpersonnelles, la possibilité d'être ensemble, de créer une ambiance conviviale favorisant les échanges, de vivre en communauté en partageant et en communiquant, chacun contribuant à sa façon au succès de la relation mentorale. Il ressort que l'amitié occupe une place prépondérante dans ce modèle. À cet égard, le programme CMM oblige une communication interpersonnelle honnête et soutenue régulièrement par des activités planifiées en ce sens. La composante macro, quant à elle, se rapporte au contexte général : l'environnement, les personnes et les événements, au travail comme à la maison. Tous les aspects du modèle sont opérationnalisés selon une approche holistique, c'est-à-dire que le modèle préconise l'entraide, le travail d'équipe, la productivité au travail et la satisfaction du travail accompli, il favorise la réalisation et l'actualisation de soi tant au niveau personnel que professionnel tout en respectant l'autre. Finalement, selon les auteures, le CMM offre une occasion de réfléchir sur les moments importants de la vie en général.

Selon les auteures, les vieux modèles de mentorat basés sur le rapport typiquement mentor-protégé sont périmés. Elles voulaient un modèle non hiérarchique et centré sur le développement personnel et professionnel. Jonhson et *al.* (1999, cité par Thorpe et Grant 2003) mentionnent que le mentorat a le potentiel d'influencer nos vies personnelles et professionnelles. Il ajoute « que le bien-être personnel est la clef du bien-être professionnel; le succès de ces deux sphères est

nécessaire pour rester en équilibre » (p. 12). À cet égard, l'amitié étant à la base du modèle, des rencontres en dehors du contexte de travail ont été organisées sous forme de café-rencontre dans des centres commerciaux ou ailleurs, pour permettre l'échange et le partage dans un contexte différent de celui du milieu de travail. L'ambiance conviviale recherchée a mené à des *coffee-time*, qui sont vite devenus un rituel; « *for us, creating ambience is most often achieved by going for coffee or tea* » (*Ibid.*, p. 9). Le principe sous-entendu lors de ces rencontres est de prendre du temps pour échanger, partager des expériences de travail ou de vie entre collègues. Selon les auteures, ce modèle de mentorat informel est moins hiérarchique et plus égalitaire que les programmes de mentorat typiques.

Après expérimentation, il appert que ce modèle de mentorat rapporte plusieurs bénéfices. Les auteures ont relevé que la relation amicale avec un collègue est inestimable, elle apporte la sécurité psychologique, la confiance, le respect et le réconfort mutuel. Le mentorat encourage l'affirmation authentique et favorise l'actualisation de soi, il donne aussi l'occasion d'innover, résultats d'échanges fructueux. Cet effet de synergie entre collègues augmente la productivité et la satisfaction par rapport au travail accompli. Enfin, un aspect non négligeable est le bien-être collectif ressenti en milieu de travail et la promotion de la santé mentale des nouveaux collègues puisque le mentorat contribue à diminuer le stress vécu en début de carrière. Néanmoins, le programme connaît quelques difficultés. Les auteures ont identifié la difficulté pour les participantes et les participants de respecter l'horaire des rencontres prévues à travers une planification de travail déjà chargée et à cause des imprévus survenus en cours d'expérimentation. Aussi, il est arrivé que la jalousie entre collègues ait nui au bon déroulement de la relation mentorale. Enfin, Thorpe et Grant (*Ibid.*) expliquent que plusieurs scénarios d'implantation ont été élaborés avant la mise en œuvre du programme. Après expérimentation les auteures recommandent la stratégie d'implantation suivante. D'abord, une évaluation de l'environnement de travail doit être faite afin de faciliter l'intégration des participantes et des participants intéressés et de créer une ambiance favorable au développement de la compétence

professionnelle. Selon les auteures, cette étape est primordiale puisqu'elle assure le succès des étapes suivantes. Ensuite, une discussion entre collègues intéressés à vivre l'expérience est nécessaire en rapport avec la faisabilité de leur participation au programme de mentorat; l'engagement volontaire des participantes et des participants mérite réflexion. Puis, dans la même foulée, la rédaction d'un plan d'action est recommandée puisque c'est l'évaluation de ce plan d'action qui déterminera les résultats obtenus dans le rapport final. Les auteures précisent qu'il importe d'obliger les deux participants dès le début de la relation à fournir un rapport des résultats obtenus. Enfin, elles suggèrent de faire l'évaluation du programme en cours de réalisation par une évaluation formative et à la fin du programme, par une évaluation sommative, afin d'apporter les modifications nécessaires, le cas échéant.

### *1.2.3 Le mentorat selon l'approche du caring*

À l'Université de Kent en Ohio, Snelson, Martsolf, Dieckman, Anaya, Cartechine, Miller, Roche et Shaffer (2002) ont réalisé un programme de mentorat à l'école des infirmières. Le programme jumelle des enseignantes expérimentées à des nouvelles enseignantes moins expérimentées. Il vise l'adaptation au rôle d'enseignante et l'intégration à la communauté universitaire des enseignantes nouvellement embauchées. On souhaite, par l'intermédiaire de ce programme, faciliter l'intégration et l'appropriation du rôle d'enseignante et, par conséquent, l'acquisition d'outils nécessaires pour devenir efficaces et productives.

Pour ce programme de mentorat, les chercheurs ont envisagé plusieurs approches théoriques, dont celle de Patricia Benner, bien connue dans le domaine des soins infirmiers. Benner (1995) décrit, dans une approche théorique de novice à expert, que le développement professionnel d'inexpérimentés ou de novices est augmenté quand une relation formelle avec un clinicien expérimenté ou expert est établie. Cependant, il n'y a pas eu d'articulation claire de cette approche théorique pour le développement de programmes de mentorat destiné aux enseignantes en soins

infirmiers. Le modèle de Benner fait surtout référence au début de carrière de l'infirmière en milieu clinique et non à celui de la formation comme telle.

Les chercheurs se sont basés plutôt sur la théorie du *Caring* élaborée par Watson en 1985. Pour Watson, le *caring* est au cœur même de la pratique infirmière. Le *caring* est défini comme un ensemble de facteurs qui fondent une démarche de soin basée sur une philosophie humaniste et un ensemble de connaissances issues des sciences humaines. Snelson *et al.* (2002) ont considéré l'intérêt du *caring* pour leur programme de mentorat, car, dans une relation de *caring*, la personne est acceptée non seulement pour ce qu'elle est maintenant, mais aussi pour ce qu'elle peut devenir. De plus, un programme de mentorat basé sur le *caring* est intéressant pour les enseignantes infirmières, car il correspond à la philosophie des soins infirmiers.

Selon Snelson *et al.* (*Ibid.*), le passage de la pratique d'infirmière à celle de professeure exige des connaissances, des habiletés et des compétences pour assimiler ce nouveau rôle d'enseignante et il exige aussi des échanges avec de nouveaux groupes de référence. Snelson *et al.* (*Ibid.*) ont identifié des thèmes à discuter entre la novice et l'enseignante ou l'enseignant expérimenté pour faciliter cette transition : le développement professionnel, la socialisation et l'intégration à la communauté universitaire. Ils ont inclus également comme thèmes de discussion lors des rencontres mentores, d'une part, l'aspect psychosocial comme le *counseling*, l'acceptation, l'approbation et l'amitié pour promouvoir le développement personnel et, d'autre part, les fonctions liées à la tâche comme l'entraînement à l'enseignement, la visibilité, la promotion, le parrainage, le développement professionnel.

Le programme de mentorat a été approuvé et financé pendant deux ans. Des lettres pour favoriser la participation au projet ont été envoyées aux enseignantes en soins infirmiers. Les enseignantes avec expérience ont été invitées à devenir mentors, tandis que les enseignantes novices à devenir mentorés. La participation au programme de mentorat était entièrement volontaire. Le président du programme de

mentorat et ses coéquipiers ont identifié onze dyades de mentors /mentorés parmi les personnes intéressées. Ces personnes ont été jumelées avec une collègue provenant soit du milieu clinique, soit du milieu de l'enseignement. Une rencontre a été planifiée pour toutes les participantes en début de trimestre afin de déterminer les sujets de discussion à traiter lors des rencontres. Les participantes ont été invitées à se rencontrer au moins une fois par mois ou plus souvent selon les besoins, et ce, tout au long de l'année, dans le but de favoriser une atmosphère rassurante et permettre la verbalisation de leurs inquiétudes.

Les résultats de la recherche se sont avérés concluants. Les principes du *caring* ont été évalués comme étant très efficaces par les enseignantes impliquées dans le programme. Par contre, Snelson *et al.* (*Ibid.*) souhaitent asseoir davantage la théorie de *caring* dans ce modèle de mentorat dans l'avenir. Ils espèrent qu'en fournissant ce type d'accompagnement, les enseignantes seront mieux préparées à l'assimilation d'une nouvelle culture et développeront une plus grande expertise et ainsi ne regretteront pas de s'être engagées.

#### 1.2.4 *Un modèle de mentorat développé pour les enseignantes en soins infirmiers*

En Angleterre, plus précisément à l'Université de Wolverhampton, Elaine Ballard s'est intéressée au mentorat. Elle a développé un programme de mentorat à la suite de l'expérience de deux enseignantes en soins infirmiers qui ont joué les rôles de mentor et de mentoré durant les périodes consacrées à leur formation à l'enseignement universitaire (Ballard, 1995). La mentor était une enseignante expérimentée qui a suivi des cours de formation à l'enseignement pendant cinq ans. C'était sa première expérience comme mentor. La mentorée était une nouvelle enseignante en soins infirmiers qui provient d'un milieu clinique. Cette nouvelle enseignante était inscrite à un certificat en enseignement de troisième cycle, en cours d'emploi. L'expérimentation du mentorat et la formation avaient lieu en parallèle. Cette expérience s'est déroulée à l'intérieur d'un cours élaboré par compétences.

Huit compétences touchant aux principales activités de l'enseignement supérieur ont été identifiées : planifier et gérer les cours (*learning encounters*); concevoir et développer des ressources d'études efficaces; autoévaluer la capacité d'apprendre des étudiants lors des prestations de cours; utiliser de façon adéquate et appropriée des stratégies d'apprentissage, utiliser de façon adéquate et appropriée des stratégies d'enseignement; appliquer des méthodes et procédures d'évaluation appropriées; développer des habiletés de communication; démontrer son rôle d'éducateur professionnel à la lumière des tendances et événements dans le domaine de l'éducation et de la formation. Ces compétences, jugées essentielles en enseignement supérieur, ont permis au mentor d'avoir des balises sur lesquelles elle pouvait évaluer les progrès réalisés par l'enseignante-étudiante. Le cadre théorique de cette recherche est basé sur le modèle de la pratique réflexive de Schön (1987, dans Ballard, 1995) qui la recommande « *as a means of developing practitioners who will engage in continual evaluation of their practice, which modifies and extends theoretical understanding by reflection on applied experience* » (p. 392).

Selon Ballard (*Ibid.*), les résultats de l'expérimentation s'avèrent plutôt encourageants. La première session à l'université a permis à l'enseignante-étudiante de 1) de développer sa compréhension des processus d'étude et de mettre en application des stratégies d'enseignement; 2) de profiter de l'interaction positive du groupe et d'échanger avec son mentor par la pratique réflexive; 3) de pratiquer son enseignement dans un environnement sécuritaire. Elle n'est plus considérée comme une novice par ses collègues, mais comme une source d'expertise. Les participants résument leur expérience de mentorat comme étant une expérience qui demande beaucoup de temps de négociation et de discussion. Malgré cet état de fait, ils confirment que les bénéfices dépassent de loin les désavantages. Ballard (*Ibid.*) attribue le succès de ce programme à la motivation de deux parties, mentor et mentoré-étudiant, à la relation de confiance entre mentor et mentoré, la réflexion sur sa pratique par l'autoévaluation, l'évaluation formative des compétences et l'utilisation des compétences comme outil d'étude de base.

### 1.3 La synthèse de la recension des écrits

La recension des écrits a permis de mettre en évidence deux tendances théoriques à la base des programmes de mentorat réalisés auprès de nouvelles enseignantes infirmières dans différentes institutions d'enseignement : la pratique réflexive de Schön et le *caring* de Watson.

De plus, il se dégage qu'un programme de mentorat doit tenir compte de l'implication du milieu organisationnel. L'appui administratif est un avantage important pour la réussite du programme. Les administrateurs doivent accepter de libérer de leur temps de travail les enseignantes impliquées pour faciliter les rencontres hebdomadaires. Plusieurs incitatifs peuvent être mis de l'avant par l'organisation pour encourager les mentors et les novices à s'investir dans cette démarche d'intégration professionnelle. Tous sont unanimes; il doit y avoir nécessairement une relation de confiance et de respect mutuel entre les deux parties mentor-mentoré. Certains ont même affirmé que c'est un atout d'établir de bonnes relations entre novices en milieu de travail, dans un lieu aménagé en conséquence, afin de verbaliser de leurs difficultés et de leurs bons coups. Les partenaires ou dyades doivent pouvoir se choisir entre elles et adhérer volontairement à un tel programme.

Aussi, il apparaît qu'une formation est essentielle pour préparer les enseignants expérimentés dans leur rôle de mentor, de guide. Il serait tout aussi important de jumeler mentorat et formation pour les enseignantes inexpérimentées ou novices. Enfin, il ressort de cette recension des écrits, que le programme de mentorat est bénéfique autant pour le mentor, le mentoré que pour l'organisation et qu'il importe de mettre en place des mesures visant à soutenir les nouvelles enseignantes.

## 2. LE CADRE CONCEPTUEL

Dans cette section, nous définissons les termes utilisés dans cette recherche : l'insertion professionnelle, la transition professionnelle, le mentorat, le mentor et le mentoré. Nous présentons les avantages, les limites et les difficultés du mentorat, ainsi que les rôles des partenaires dans la relation mentorale et les objectifs de recherche.

### 2.1 Les définitions

Précisons quelques termes couramment utilisés lorsqu'on parle ou qu'on écrit sur les débuts dans la carrière : l'insertion professionnelle, la transition professionnelle et le mentorat comme mesure de soutien en début de carrière.

#### 2.1.1 *L'insertion professionnelle*

Plusieurs auteurs se sont intéressés à l'insertion professionnelle, mais la définition au sens strict demeure ambiguë selon leur posture et le contexte analysé. Pour tenter d'y voir clair, nous traçons un portrait global de l'insertion professionnelle avec les caractéristiques s'y rapportant et nous présenterons la définition retenue pour notre recherche.

En effet, il est difficile de définir ce qu'est l'insertion professionnelle puisque ce « processus complexe présente un caractère multidimensionnel [...] et le champ de l'insertion professionnelle est composé de trois instances : la formation professionnelle, la transition professionnelle et l'intégration professionnelle » (Laflamme 1993, p. 92).

Le Conseil supérieur de l'éducation (1997) définit le concept d'insertion professionnelle « comme une certaine forme d'adéquation entre la formation et les

attentes des employeurs, les besoins de main-d'œuvre du marché du travail et les modes d'organisation du travail » (p. 11). Selon Balleux (2006b), l'insertion professionnelle « est un phénomène englobant qui concerne le passage à la vie active et elle peut être envisagée [...] comme une première expérience de travail et une première intégration à un milieu de travail structuré» (p. 3). Dans le même ordre d'idées, Akkari et Heer (2003) désignent l'insertion professionnelle comme « un processus qui suit la sortie du système de formation et qui correspond au moment où l'individu va chercher à négocier les qualifications acquises et sanctionnées par un diplôme, pour accéder à un emploi » (p. 15).

Pour sa part, Gervais (1999) décrit l'insertion professionnelle comme « ce qui suit la formation initiale et inaugure la formation continue » (p. 13). Quant à Baillauquès et Breuse (1993), ils présentent l'enseignant en insertion comme un sujet qui se professionnalise : « Il apprend et perfectionne sa pratique; il assume sa situation et il se ressent auteur de son travail et de ses projets, il identifie et prend en charge son rôle et donc ses responsabilités; il cherche à s'intégrer parmi les pairs » (p. 118). Bédard (2000) précise que l'insertion professionnelle en enseignement consiste en une « période au cours de laquelle l'enseignant nouvellement admis bénéficie d'un encadrement sous forme de parrainage afin de favoriser une transition harmonieuse entre la formation acquise à l'université et la réalité quotidienne en milieu scolaire » (p. 140). La définition de Bédard se distingue des autres du fait de l'idée qu'on peut aider et favoriser la transition entre la formation et la pratique par des mesures d'encadrement. Cela se rapproche du sens que nous retenons pour notre recherche.

Par ailleurs, Laflamme (*Ibid.*) précise que l'insertion professionnelle n'est pas seulement « une question de savoir techniques. D'autres genres de savoirs sont encore plus importants, il s'agit de savoirs qui doivent être transposés en compétences sociales et en habiletés sociales » (p. 96). À cet égard, Lauzon (2002b) compare différents cheminements : ceux qui ont une insertion relativement facile

comparativement à ceux qui ont eu une insertion plutôt difficile. Elle en vient à la conclusion suivante : parmi les professeurs interrogés, « ceux qui ont une insertion facile sont ceux qui ont développé des relations satisfaisantes avec les collègues, une relation que l'on qualifie de relation mentorale informelle et où le climat de travail est à la convivialité » (*Ibid.*, p. 26). L'enseignant a ainsi accès à de la documentation et bénéficie d'un encadrement de la part du département. Par contre, elle relève que ceux qui disent vivre une insertion difficile sont ceux qui n'ont aucune expérience en enseignement, qui considèrent la matière comme stressante à enseigner, qui ont vécu une situation de surtâche et/ou conflictuelle au département et qui n'ont reçu que peu d'encadrement de la part des collègues et d'interactions avec eux. Il se dégage de la conclusion de Lauzon (*Ibid.*) que les relations de travail jouent un rôle important dans le processus d'insertion professionnelle.

### 2.1.2 *La transition professionnelle*

Le marché du travail est un véritable lieu de conquêtes et de défis qui nous amène à nous dépasser et où nous pouvons être appelés, un jour ou l'autre, à jouer le rôle de « petit dernier ». Il est révolu le temps de la carrière stable et sécurisante où le personnel passait sa vie au sein de la même entreprise. De nos jours, la mobilité dans la vie professionnelle n'est plus considérée seulement sous l'angle de la mobilité géographique. Elle intègre la possibilité de changer d'employeur, de s'orienter vers un nouveau métier, d'effectuer un retour aux études, de se former tout au long de la vie, de relever de nouveaux défis. Ce parcours professionnel, qu'il soit voulu ou obligé, entraîne des changements importants dans la vie de la personne concernée.

Selon Roberge (1998), le changement est situationnel et se fait de manière bien précise comme, par exemple, un déménagement, une réorganisation de la vie familiale, de nouveaux rôles au sein de l'organisation, etc. Elle soutient que le changement n'est pas la transition. À cet égard, elle distingue le changement de la transition comme suit : « la transition, c'est le processus interne non visible [...] qui

se vit lorsque le changement arrive ou se prépare de l'extérieur » (*Ibid.*, p. 42). Elle explique le changement en se servant de l'analogie d'un déménagement pour illustrer sa théorie : le déménagement se fait le jour J, les boîtes, les plantes et tout le reste sont déjà rendus à la nouvelle maison. Le déménagement est fait. Pourtant, explique-t-elle, durant les jours qui suivront, voire les semaines, il arrive de se chercher, de ne pas se retrouver dans le nouvel espace aménagé. C'est dire que le processus de transition n'est pas terminé. La transition, le temps de s'adapter à ce changement, peut se dérouler de façon très variée. C'est en fonction de l'histoire de chacun, de son parcours et de son évolution que le changement vécu prendra son véritable sens. L'auteure parle davantage d'état et de manière lorsqu'elle évoque le terme « transition ». Elle précise qu'on attribue au mot « transition » un sens graduel, lent, progressif qui ne dure pas, ce qui permet de parler de processus plutôt que de finalité en soi. À cet égard, elle ajoute que :

le processus de transition à l'intérieur de soi, suit son rythme et qui est différent pour chacun. Autre signe qui démontre l'aspect "processuel" de la transition. La transition, c'est l'intervalle où ce qui change nous traverse. Dans la transition, nous devenons ce qui se passe. (p. 44).

Roberge (*Ibid.*) souligne également que « ces changements sont porteurs de stress et peuvent déclencher une remise en question et une déstructuration chez l'individu » (p. 48). Par exemple, la transition professionnelle de la formation initiale à l'enseignement, selon le point de vue de Gervais (1999), indique que « le passage de l'université à l'école est souvent vécu comme un choc, pas toujours dramatique, où l'enseignant débutant est parfois paralysé par la découverte qu'il ne sait pas tout ce qu'il devrait savoir pour enseigner avec assurance » (p. 12). Elle relève la caractéristique suivante : l'enseignante ou l'enseignant a « la désagréable impression [...] qu'il doit tout apprendre par lui-même [...] même s'il a des collègues expérimentés tout autour de lui. Il lui faudra bâtir les rapports entre la théorie et sa propre pratique » (*Ibid.*, p. 14).

Dans le même ordre d'idées, Laflamme (1993) précise que la transition professionnelle « est une période de la vie où s'opère une rupture dans les conditions de vie de l'acteur [...] pour les jeunes c'est une période de structuration – déstructuration » (p. 100). De plus, l'auteur mentionne que lors de cette transition, l'individu doit non seulement acquérir des habiletés techniques nécessaires pour répondre à la demande de l'employeur, mais aussi des habiletés relationnelles et sociales pour favoriser un processus de transition harmonieux.

Bref, si nous ramenons le processus de transition à notre objet de recherche, nous pouvons dire qu'il suscite un changement interne et externe chez l'infirmière et l'infirmier au regard du travail. Le passage de la pratique des soins infirmiers à l'enseignement des soins infirmiers entraîne forcément un processus inconscient et naturel de transition professionnelle qui demande une période plus ou moins longue d'adaptation.

### 2.1.3 *Le mentorat*

Il y a fort longtemps que l'idée de mentorat existe. Reculons dans le temps, en l'an 850 avant Jésus-Christ, Homère, dans l'*Odyssée*, a décrit Mentor comme un sage conseiller, un guide pour la vie. Ulysse, qui était un ami de Mentor, l'avait mandaté pour s'occuper de l'éducation de son fils Télémaque lors de son absence.

Plus près de nous, dans le contexte de l'insertion professionnelle, le mentorat est en quelque sorte la bouée de sauvetage du nouvel enseignant : le mentor contribue à l'insertion professionnelle de l'enseignant novice en le soutenant et en l'accompagnant dans ses débuts; il l'aide à développer un sentiment d'appartenance à l'institution, une perception de son nouveau rôle et de la notion de compétence. Implicitement, il prône certaines valeurs essentielles à la pratique du métier d'enseignant tout en tenant compte du contexte et des caractéristiques du réseau collégial.

On ne retrouve pas de définition du terme mentorat dans les différents dictionnaires comme le *Larousse*, le *Petit Robert* ou même dans *Le dictionnaire actuel de l'éducation* (2005). Par contre, plusieurs auteurs intéressés au sujet ont élaboré une définition propre à leur conception du mentorat. Beaunègre (1998) définit le mentorat « comme une relation dans laquelle une personne plus expérimentée appelée mentor participe au développement d'une autre personne inexpérimentée ou novice que l'on appelle protégé » (p. 14). Houde (1995) réserve le terme de mentorat pour désigner « une relation de réalité et de réciprocité. Il faut qu'il y ait des transactions réelles entre deux personnes en cause; et pour qu'il s'agisse d'une relation de réalité et non d'une relation symbolique, la réciprocité est nécessaire » (p. 26). Pour sa part, Benabou (2000) décrit le mentorat « comme une relation privilégiée qui s'établit entre un mentor (un modèle, un guide, un employé expérimenté ayant quelque influence dans l'entreprise ou l'institution) et un employé moins expérimenté, mais prometteur » (p. 48). Dans la Fonction publique québécoise le mentorat :

est une relation fondée sur le respect mutuel, entre une personne expérimentée, reconnue et crédible (mentor) et une personne plus jeune (mentoré) qui permet au mentoré de consolider son identité professionnelle et de bénéficier d'appuis pour développer sa carrière et mieux vivre les transitions en milieu de travail. (Guay et Lirette, 2003, p. 11)

Plus près de nous, Cantin et Lauzon (2002) proposent une définition du mentorat au collégial :

Relation temporaire de soutien à l'apprentissage du métier d'enseignant qui s'établit entre deux personnes ayant une certaine différence d'expérience dans l'enseignement. Cette relation, basée sur la confiance mutuelle, vise à favoriser le transfert d'expertise entre l'enseignant plus expérimenté et le débutant; elle est axée sur les besoins de débutants au regard des divers aspects de leur rôle. Elle suppose un accès au matériel pédagogique et aux pratiques développées par le mentor (p. 94).

Nous avons retenu la définition de Cantin et Lauzon (2002) puisqu'elle semble mieux adaptée à l'enseignement collégial. Elle fait référence aux transferts de pratiques pédagogiques développées par le mentor au novice. Un aspect intéressant soulevé est la notion de relation temporaire puisque le mentorat vise le développement professionnel pour atteindre éventuellement l'autonomie professionnelle.

#### 2.1.4 *Le mentor*

Tout d'abord, précisons que les considérations qui suivent ont pour but de faire la distinction entre les différents modes d'accompagnement qui ont fait leur apparition dans le monde du travail depuis quelque temps. Ces diverses modalités d'accompagnement ont toutes en commun le désir ou le mandat de venir en aide au professionnel novice ou à celui qui souhaite atteindre des objectifs de carrière précis. Pour bien comprendre les subtilités qui caractérisent chacun des accompagnants, nous avons tenté de dresser un portrait qui tient compte du rôle et de l'objectif poursuivi propre à chacun. On retrouve ainsi les rôles du tuteur, du *coach* et du mentor.

Pour ce qui concerne le tuteur, son rôle est celui d'un expert attentif qui se charge de surveiller les intérêts d'un inexpérimenté ou de le remettre dans le droit chemin. En d'autres termes, Cuerrier (2003) définit le tuteur comme « une personne nommée par une corporation professionnelle pour exercer une surveillance sur les activités professionnelles d'un membre chez qui l'inspection a permis de relever des déficiences » (p. 13). Les rencontres sont prévues au besoin, à la demande du tuteur.

Le *coaching* désigne « un style de gestion qui s'inspire du style de l'entraîneur sportif; il serait synonyme de compagnonnage » (*Ibid.*, p. 11). Le *coach* vise « l'atteinte d'objectifs de l'entreprise en suscitant l'engagement et l'*empowerment* des employés et des équipes et en améliorant leur performance » (*Ibid.*, p. 12). Ainsi, le *coach* soutient le développement de compétences ciblées, et

ce, à la demande de celui qui souhaite prendre en charge son développement professionnel. Il est l'expert persuasif et prescriptif. Les rencontres se font régulièrement à la convenance des deux parties.

Enfin, le mentor est défini comme un guide attentif, un conseiller expérimenté. Houde (1995) décrit le mentor comme étant un « passeur », une « figure d'identification », une « personne nourrissante », une « figure de transition ». Pour Cuerrier (2003), le mentor est « une personne expérimentée qui accepte d'aider et de soutenir une autre personne qui est en transition de vie ou en accomplissement professionnel » (p. 15). Les rencontres se planifient au fur et à mesure que le protégé en ressent le besoin. Et enfin, comme le soulignent Guay et Lirette (2003) « le profil du mentor est une perle rare. Il est généreux et disponible, sait écouter, donner de la rétroaction utile, manifester de l'empathie » (p. 11) et plus encore. Bien loin d'être un *coach* ou un gourou, mais plus qu'un tuteur académique au sens strict, le mentor met généreusement à contribution sa compétence professionnelle, son expérience et son réseau de contacts au service d'un collègue moins expérimenté que lui.

### 2.1.5 *Le mentoré*

Le mentoré est, quant à lui, soit un débutant qui fait son entrée dans la profession, soit quelqu'un qui occupe un nouveau poste, une nouvelle fonction dans l'organisation. Selon Cuerrier (2001), le mentoré, est une personne « moins expérimentée qui bénéficie de l'aide, du support d'un mentor volontaire pour le soutenir dans la réalisation de son projet » (p. 15). Guay et Lirette (2003) soulignent que le mentoré doit être une personne impliquée, motivée, qui manifeste de l'ouverture et une volonté de prendre en charge la réussite de son développement professionnel. Chose certaine, il a besoin de l'appui, du support de son mentor pour assurer son développement professionnel optimal.

## 2.2 Les caractéristiques du mentorat

Dans cette section, nous présentons les avantages, les limites et les difficultés reliées au mentorat ainsi que les rôles des partenaires dans la relation mentorale.

### 2.2.1 *Les avantages du mentorat*

Le mentorat constitue une activité qu'on peut appeler gagnant-gagnant qui assure que les mentors, les mentorés et l'organisation tirent satisfaction et bénéfices de l'expérience. Selon Houde, parmi les effets positifs observés chez le mentor :

se trouvent le plaisir d'être en contact avec la jeunesse et avec d'autres façons de voir les choses, le sentiment d'être utile à sa profession et à son milieu, le plaisir de faire profiter les autres de ses compétences et de ses connaissances, la satisfaction personnelle de contribuer à la formation de futurs professionnels, travailleurs et adultes accomplis et les gratifications liées au fait de relever un défi créateur du mitan de la vie adulte, à savoir celui de se soucier de la génération montante et d'exercer sa générativité (Houde, 1995, p. 199) .

Dans leur rapport de recherche, Cantin et Lauzon (2002) font également part de quelques commentaires qui confirment les avantages d'une telle démarche.

Parmi les retombées sur la vie professionnelle du mentor, on trouve le fait de s'ouvrir à d'autres façons de faire, d'apprendre de nouveau, la stimulation à renouveler sa pédagogie, que ce soit par les échanges, par les suggestions apportées par les professeurs accompagnés ou leurs rétroactions et aussi à développer ou de confronter l'identité professionnelle (*Ibid.*, p. 161).

Une autre retombée importante soulignée est que les professeurs accompagnés considèrent « que le mentor leur a transmis qu'ils pouvaient devenir des bons profs et que l'expérience vécue dans le cadre du mentorat leur avait donné le

goût de poursuivre dans la carrière en enseignement » (*Ibid.*, p. 62). D'autres ont souligné les conséquences positives de la relation mentorale sur l'intégration au milieu. Par exemple, des enseignantes et enseignants de collèges ont émis les commentaires suivants : « l'intégration rapide et facilitée au collège m'a aidée à prendre confiance », « j'ai apprécié le fait de m'être sentie appuyée et comprise dans ma toute première année d'enseignement, n'ayant pas de formation académique dans ce domaine, cet appui s'avérait être indispensable », « le mentorat m'a permis de me construire comme professeur » (*Ibid.*, p. 63).

Pour Guay et Lirette (2003), l'organisation n'est pas en reste puisque le mentorat constitue :

un levier qui favorise l'implication du personnel, son adhésion et sa contribution à la mission et aux objectifs de l'organisation. Un programme axé sur la relève permet, en outre, de compter sur des jeunes qui intègrent davantage et plus rapidement la culture de l'organisation et qui adhèrent aux objectifs. Un tel programme agit également sur la motivation et la satisfaction des personnes d'expérience (p. 37).

Le CSE note également que le mentorat :

contribue à limiter les erreurs embarrassantes du personnel débutant, qu'il permet de disposer plus facilement des ressources appropriées au moment où les difficultés se présentent, et qu'il facilite l'insertion dans le département et l'institution, qu'il contribue à stimuler chez tous les acteurs concernés le besoin de se développer et ce, tout en représentant une façon de reconnaître l'expertise des enseignants et enseignantes d'expérience (Conseil supérieur de l'éducation, 2000, p. 68).

Enfin, à la lumière d'écrits et d'expériences de mentorat formel qui ont été documentés récemment (Benabou, 1995; Cuerrier, 2001; Guay et Lirette, 2003), on constate que les programmes de mentorat sont d'excellents véhicules pour transmettre la culture de l'organisation, gérer la relève et fournir une occasion d'apprentissage

aux partenaires impliqués. Le tableau 4, tiré de Guay et Lirette (2003), présente une synthèse des bénéfices du mentorat, pour le mentor, le mentoré et l'organisation.

Tableau 4  
Les bénéfices du mentorat selon Guay et Lirette (2003)

Mentor	Mentoré	Organisation
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Une occasion d'être utile à son milieu;</li> <li>- Une occasion privilégiée de transmettre ses acquis et de satisfaire un besoin de <i>généralité</i>;</li> <li>- Une façon de partager les fruits de son expérience, de (<i>sic</i>) rendre visible aux yeux de l'entourage;</li> <li>- Une façon de consolider ses compétences relationnelles et de communication et d'affirmer son influence;</li> <li>- Une occasion de contribuer à la gestion de la relève et au développement de carrière d'une personne moins expérimentée;</li> <li>- Une façon de faire avancer sa propre réflexion sur son travail et ses dossiers;</li> <li>- Un moyen de s'enrichir et de confronter d'autres réalités et points de vue.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Une façon d'augmenter la satisfaction au travail;</li> <li>- Une occasion de consolider son identité professionnelle et d'accroître sa motivation;</li> <li>- Un moyen de développer la confiance en soi et la capacité à communiquer clairement ses attentes et ses besoins;</li> <li>- Une façon de développer des compétences interpersonnelles et son assurance, d'améliorer ses compétences d'enseignants (<i>sic</i>);</li> <li>- Un moyen d'adhérer à la mission et à la culture de l'organisation et de contribuer plus activement à ses objectifs;</li> <li>- Une façon de développer une expertise dans certains dossiers et par rapport à ses responsabilités;</li> <li>- Une façon de se construire un réseau.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Une façon de faciliter l'intégration des plus jeunes et de valoriser les personnes plus expérimentées;</li> <li>- Un moyen de dynamiser la gestion des ressources humaines, diminution (<i>sic</i>) du roulement du personnel enseignant;</li> <li>- Un moyen de véhiculer et de consolider la culture organisationnelle;</li> <li>- Une façon de permettre aux employés de transférer leurs savoir-faire et d'en assurer la pérennité;</li> <li>- Un levier de développement qui agit sur le rendement; augmentation du taux de réussite scolaire;</li> <li>- Une façon de diminuer le stress des nouveaux employés à l'étape de l'intégration à un nouveau poste.</li> </ul>

Source : Guay, M.-M., et Lirette, A. *Guide sur le mentorat pour la Fonction publique québécoise, Rapport de recherche*, Centre d'expertise en gestion des ressources humaines, édition révisée, avril 2003, p. 38.

### 2.2.2 *Les limites et difficultés reliées au mentorat*

Malgré toute la bonne volonté du mentor, du mentoré et de l'organisation, le mentorat a des limites et connaît des difficultés. Dans cette section, nous présentons quelques-unes des recommandations et mises en garde pour s'assurer du succès de la relation mentorale mise en place.

Le début dans la profession est une étape déterminante dans la carrière d'une nouvelle enseignante ou d'un nouvel enseignant. Ainsi, le Conseil supérieur de l'éducation (2000) soutient qu'il importe, dans un premier temps, de faciliter la tâche du nouveau personnel enseignant afin qu'il n'ait pas de préparations de cours multiples et un horaire surchargé. La nouvelle enseignante ou le nouvel enseignant ne devrait pas se voir attribuer non plus les cours ou les groupes difficiles dont personne ne veut, comme c'est malheureusement trop souvent le cas. L'organisation, les syndicats et les départements devraient unir leurs efforts pour alléger la tâche de ces nouveaux enseignants, du moins pour une période donnée. « On peut affirmer sans risquer de se tromper que, jusqu'à maintenant, les conditions n'ont pas toujours été réunies pour faciliter l'insertion de la relève enseignante dans les établissements » (*Ibid.*, p. 67).

Par ailleurs, pour que la relation mentorale soit valable, le Conseil supérieur de l'éducation (*Ibid.*) suggère que le mentor et le mentoré puissent travailler ensemble, c'est-à-dire avoir des périodes de disponibilité similaires, un bureau non loin l'un de l'autre afin de faciliter les rencontres hebdomadaires ou les échanges lors de difficultés ponctuelles. Sans le support de l'organisation, le mentorat ne peut exister. Il est essentiel que les administrateurs saisissent bien les exigences du rôle de mentor et les bénéfices engendrés pour les mentorés et qu'ils leur offrent la possibilité de se rencontrer, allant même jusqu'à les libérer de quelques périodes par semaine. Benabou (2000) suggère d'ailleurs de former un comité directeur représentant la

haute direction afin de s'assurer de sa pleine collaboration : « c'est lui qui donne vie au programme de mentorat [...] et se charge de l'efficacité du programme » (p. 51).

Tous les problèmes ne sont pas des problèmes d'organisation. En effet, Muriel Drolet (cité par Larivée, 2002), experte en développement organisationnel, fait une mise en garde. Selon elle, en plus de posséder des connaissances suffisantes, il faut aussi - et peut-être surtout - avoir une opinion positive de son environnement de travail. Ceux qui font un mauvais bilan de leur carrière n'en savent pas moins et ne sont pas moins compétents, mais ils sont particulièrement critiques face à leur milieu de travail. Pour elle, l'attitude demeure un élément essentiel. Prenons l'exemple d'un professeur qui a des préjugés défavorables à l'égard des adolescents et qui les décrit de la manière suivante : « Ils sont tous pareils, la loi du moindre effort, ils attendent qu'on leur donne tout cuit dans le bec ». Qu'est-ce qu'il transmettra à son mentoré? Et que dire du mentoré qui n'est pas motivé à relever des défis et qui a de la difficulté à recevoir des commentaires?

Non seulement faut-il bien choisir les mentors, mais la difficulté se trouve aussi dans le choix mutuel que font les mentors et les mentorés d'être en relation. L'opportunité qu'offre la relation mentorale peut s'avérer une excellente occasion pour le mentor de faire connaître ses bons coups, d'échanger les trucs du métier, de continuer à se développer, à condition d'aimer son travail et d'avoir encore la flamme et pour le mentoré de s'enrichir de l'expertise de son mentor.

Houde (1995) croit que tous ne peuvent devenir mentors, comme tous ne peuvent être mentorés. Larivée (2002) dans un article intitulé : Le mentorat : un coup de main pour l'avenir, écrit que : « le seul fait de jumeler un *senior* et un *junior* ne suffit pas. Il faut d'abord évaluer les qualités de chacun, et ensuite leur compatibilité » (p. 30).

Une autre réalité est la possibilité que des individus prometteurs ne soient pas inclus dans un programme de mentorat faute de mentors. Bon nombre de mentors potentiels hésitent à s'engager de peur de ne pas être à la hauteur, par manque de temps ou de reconnaissance de la part de l'institution. Une formation adaptée pour les enseignants appelés à exercer les fonctions de mentors pourrait contribuer à fournir une meilleure connaissance du rôle à jouer dans cette relation privilégiée.

### 2.2.3 *Les rôles des partenaires dans la relation mentorale*

Nous aborderons ici le rôle de chacun de partenaires dans la relation mentorale : le mentor, le mentoré et l'organisation.

*2.2.3.1 Le rôle du mentor.* Cantin et Lauzon (2002) précisent le rôle du mentor dans le domaine de l'enseignement. Selon elles, le mentor fournit à la nouvelle enseignante ou au nouvel enseignant des explications sur les documents qui lui sont remis, sur les modalités de fonctionnement départemental, sur les processus de soutien et d'évaluation. Il apporte son aide pour l'élaboration d'un plan de cours, d'un plan de leçon, d'évaluation formative et sommative. Il expérimente avec l'enseignante des stratégies pédagogiques diversifiées, analyse les résultats obtenus et donne une rétroaction immédiate. Il aborde les sujets concernant les attitudes d'un professeur, la gestion de classe, les mesures disciplinaires. Il incite le mentoré à partager le fruit de sa réflexion et des constats au sujet de ses apprentissages ou de ses réalisations. Enfin, il exerce son rôle de façon empathique. Dans la relation mentorale, les relations interpersonnelles prennent alors tout leur sens. Aussi le mentor doit-il posséder certaines qualités :

Il est généreux et disponible, sait écouter, donner la rétroaction utile, et se remettre en question. Il doit être capable de transmettre l'information utile au développement professionnel du mentoré, de manifester de l'empathie, être centré sur les forces du mentoré et lui proposer des défis significatifs concernant le développement de sa carrière (Guay et Lirette, 2003, p. 25).

Benabou (1995) différencie les rôles joués par le mentor sous trois aspects : professionnel, politique et socioaffectif. Selon les objectifs de la relation mentorale et le contexte de réalisation, ces rôles s'expriment à l'une ou l'autre des étapes de la relation : pour ce qui concerne le rôle professionnel, les fonctions associées au rôle du mentor sont variées. Au début, le mentor offre son aide au mentoré dans le but de préciser ses besoins et ses objectifs et de formuler ses perspectives de développement professionnel. Tout au long de la relation, il le conseille et le guide dans l'exécution des tâches qui lui sont confiées et il donne du *feed-back*, en plus de lui proposer des solutions pour l'aider à améliorer son rendement et à consolider son identité professionnelle.

Quant au rôle politique, comme le mentor fait généralement partie d'un réseau de contacts, ceux-ci peuvent être fort utiles au mentoré. De plus, le mentor peut rapidement lui donner accès à l'information recherchée (emploi occupé, carrière, organisation). Le mentor peut également aider le mentoré à se familiariser avec les aspects officiels de l'organisation (normes et valeurs). Enfin, le rôle politique du mentor suppose aussi qu'il donne de la visibilité au mentoré et qu'il le supporte, au besoin, en agissant comme répondant ou relais auprès de l'Administration.

Benabou (*Ibid.*) précise que « le mentor est un modèle pour le mentoré, il doit démontrer une maîtrise des compétences et des attitudes qui favorisent la confiance en soi et le développement de son identité professionnelle » (p. 20). Il explique que, outre son rôle de modèle, le rôle socioaffectif du mentor implique que, par ses commentaires, il confirme le mentoré dans ce qu'il fait et le conforte dans sa pratique. De plus, selon l'auteur, le mentor doit fournir au mentoré l'occasion de discuter de ses préoccupations et de ses peurs, et faciliter les échanges d'idées et de points de vue. Finalement, le rôle socioaffectif du mentor se manifeste par le soutien offert au mentoré relativement à ses objectifs et à ses perspectives de développement professionnel. Il est important de noter que le mentor n'évalue pas le travail du

mentoré. Il joue plutôt un rôle de soutien, de guide et lui donne accès à des réseaux, tout en lui permettant d'explorer des possibilités de développement professionnel.

*2.2.3.2 Le rôle du mentoré.* Houde (2005) soutient que le mentoré doit contribuer, à sa façon, à l'établissement d'une relation enrichissante et manifester d'abord et avant tout une grande ouverture à l'égard de l'apprentissage. Il doit être très intéressé à apprendre et à se développer professionnellement, être capable d'exprimer ses besoins, ses attentes et ses interrogations face à sa carrière, avoir l'esprit ouvert, accepter la rétroaction et les conseils du mentor et se remettre en question lorsque nécessaire, assumer la responsabilité de son développement de carrière, tirer profit des appuis qu'il reçoit et des savoirs partagés par le mentor.

D'après Guay et Lirette (2003), le mentoré doit être une personne disponible qui manifeste une ouverture à l'apprentissage et une volonté de prendre en charge la réussite de son propre développement professionnel : « Il veut également établir une relation de confiance et de respect avec une personne qui n'a pas de lien hiérarchique avec lui et aucune responsabilité d'évaluation à son égard » (p. 26).

*2.2.3.3 Le rôle de l'organisation dans un programme de mentorat.* La réalisation d'un programme de mentorat implique des modifications à l'organisation actuelle de travail, tout particulièrement au regard de l'insertion professionnelle de la relève enseignante. Comme il a été mentionné précédemment, ces modifications sont liées à la reconnaissance d'un statut particulier pour les enseignants débutants, en leur donnant notamment une tâche allégée sur le plan de la prestation de l'enseignement pendant un temps donné. Afin de s'assurer de la réussite d'un tel projet, il importe que les administrateurs de l'institution soient formellement impliqués.

Cantin et Lauzon (2002, p. 88) ont fait une synthèse des conditions favorables à l'implantation d'un programme de mentorat à mettre en place par l'institution. Elles soulignent à cet effet l'importance a) de diffuser l'information

claire aux divers intervenants sur le processus de mentorat, b) de valoriser le mentorat par des écrits et des actions concrètes, c) de nommer un responsable de l'encadrement du mentorat. Elles stipulent aussi que les mentors doivent être choisis parmi des volontaires, et qu'une libération de tâche pour le mentor et le professeur accompagné devrait être accordée afin de favoriser le travail entre eux. De plus, l'organisation devrait fournir au mentor et au mentoré une formation psychopédagogique ainsi que le soutien d'un conseiller pédagogique au besoin.

Bref, la planification de la relève mérite qu'on s'y attarde. Les enjeux de l'insertion professionnelle des nouvelles enseignantes et des nouveaux enseignants au cégep risquent de bouleverser non seulement le monde de l'éducation, mais aussi celui du réseau de la santé dans le cas particulier des enseignantes et des enseignants en soins infirmiers.

### 3. LES OBJECTIFS DE RECHERCHE

La recension des écrits a montré que différentes formules de mentorat ont été mises sur pied dans le but de venir en aide à de jeunes enseignantes et enseignants. Il ressort que les enseignantes et les enseignants en soins infirmiers bénéficieraient d'appuis pour développer leur carrière et mieux vivre la transition de la pratique professionnelle infirmière à la formation à la pratique infirmière. Par contre, il appert que les enseignantes et les enseignants expérimentés se sentent incompetents ou mal outillés pour bien accompagner les novices dans leur cheminement de carrière dans un contexte de relation mentorale où le respect et la confiance mutuelle sont de mise. Ces deux aspects nous amènent à formuler deux objectifs de recherche :

L'objectif 1 : Dégager les points de vue des enseignantes et enseignants novices sur les défis à surmonter et les besoins face à la tâche et sur l'aide nécessaire qu'ils jugeraient nécessaire de recevoir lorsqu'on débute dans la profession.

L'objectif 2 : Dégager les points de vue des enseignantes et des enseignants expérimentés en soins infirmiers, susceptibles d'être des mentors, sur les défis à relever dans la pratique du mentorat auprès d'enseignantes et d'enseignants novices.

Le troisième chapitre va faire état de la démarche de collecte de données et d'analyse des données recueillies en vue d'atteindre nos deux objectifs de recherche.

## **TROISIÈME CHAPITRE**

### **LA MÉTHODOLOGIE**

Ce chapitre présente la méthodologie mise en œuvre pour atteindre les objectifs poursuivis dans le cadre de la recherche. Nous présentons d'abord l'approche méthodologique utilisée, la méthode et l'instrument de collecte de données et la justification de la démarche entreprise. Ensuite, nous exposons la manière dont nous avons recruté les participantes et les participants à la recherche et leurs caractéristiques, ainsi que les aspects éthiques relatifs à cette recherche. Puis, la méthode d'analyse de données et les limites de la recherche sont mises en évidence.

#### **1. L'APPROCHE MÉTHODOLOGIQUE**

Précisons d'abord que la recherche en général est, selon Fortin (1996), une démarche scientifique permettant de valider des connaissances déjà établies ou d'en générer de nouvelles. Par conséquent, ces connaissances influencent directement ou indirectement la pratique. Ainsi, dans le cadre de la présente recherche, deux objectifs sont poursuivis. Le premier objectif est de connaître les points de vue des enseignantes et des enseignants novices sur les défis à surmonter et les besoins face à la tâche et sur l'aide nécessaire qu'ils jugeraient nécessaire de recevoir lorsqu'on débute dans la profession. Le deuxième objectif est de dégager les points de vue des enseignantes et des enseignants expérimentés en soins infirmiers, susceptibles d'être des mentors, sur les défis à relever dans la pratique du mentorat auprès d'enseignantes et d'enseignants novices.

Il semble pertinent, dans ce cas-ci, d'avoir recours à la recherche qualitative/interprétative puisqu'elle « se situe au cœur même de la vie quotidienne et cherche à mieux comprendre cette vie pour ensuite agir sur elle » (Savoie-Zajc, 2000,

p. 173). Aussi, la recherche qualitative « tente de se rapprocher au plus du monde intérieur, des représentations et de l'intentionnalité des acteurs humains engagés dans des échanges symboliques, comme ils le sont par exemple, en éducation » (Van der Maren 1996, p. 103).

Savoie-Zajc (*Ibid.*, p. 172) ajoute que le terme qualitatif « attribue en quelque sorte à la recherche des caractéristiques afférentes aux types de données utilisées, soit des données qui se mesurent difficilement : comme des mots, des comportements, des dessins, des films, etc. ». On attribue aussi à la recherche qualitative des critères relationnels. Savoie- Zajc (2003, dans Gohier 2004) rapporte que ces critères sont « dynamiques, collaboratifs et socioconstructivistes » (p. 7). En effet, il appert que dans l'analyse qualitative :

le chercheur ne se pose pas en expert puisque c'est d'un nouveau rapport qu'il s'agit [...] il arrive fréquemment que l'on cherche « avec » et « non » pour les personnes à qui l'on s'intéresse; certains chercheurs vont même jusqu'à désigner les sujets de leur étude comme des « cochercheurs » (Fortin 1996, p. 148).

Dans ce contexte, la recherche qualitative interprétative s'est avérée pertinente et congruente compte tenu des objectifs poursuivis dans notre recherche.

Deux types de théories sont mis à contribution en recherche qualitative, « les théories dites interprétatives (le pourquoi, la signification des choses) et prescriptives (ce qu'il convient de faire) parce que l'objet de la recherche ne se quantifie pas et ne se prête pas à l'épreuve des faits » (Van Der Maren, *Ibid.*, p. 89).

Bien que le terme théorie puisse couvrir plusieurs sens, nous pouvons dire qu'une théorie est une « généralisation abstraite qui présente une explication systématique des relations entre les phénomènes; c'est une série de principes ou de propositions qui concernent les relations entre les concepts » (Fortin, *Ibid.*, p. 17). Fortin (*Ibid.*) cite en exemple le phénomène de la résilience face à une situation

donnée; elle constituerait actuellement une théorie. Fortin explique que la théorie est composée de plusieurs concepts liés entre eux par un ensemble de propositions, lesquelles servent à expliquer le phénomène de la « résilience ». Elle ajoute qu'un des rôles de la théorie :

c'est de lier en un tout organisé et cohérent des faits observables qui, pris un à un, ont peu de signification. Les théories représentent donc une méthode pour organiser, intégrer et extraire des concepts abstraits se rapportant à la façon dont les phénomènes sont associés les uns aux autres. (Polit et Hungler, 1989 dans Fortin, 1996, p. 18)

Bref, les théories se montrent sous différentes formes selon qu'elles visent à décrire, expliquer ou prédire des aspects de la réalité. Dans notre cas, nous voulons dégager le sens que les personnes concernées par une situation lui donnent. C'est d'ailleurs ce que Savoie- Zajc (2000) considère :

la théorie interprétative est inspirée du désir de comprendre le sens de la réalité des individus. La recherche qualitative/interprétative exprime des positions ontologiques (sa vision de la réalité) et épistémologiques (associé aux conditions de production du savoir) particulières dans la mesure où le sens attribué à la réalité est vu comme étant construit entre le chercheur, les participants à l'étude et même les utilisateurs des résultats de la recherche (p. 176).

Dans notre recherche, les personnes concernées sont bel et bien la chercheuse qui occupe un poste de professionnel et qui pourra utiliser les résultats de la recherche pour encadrer un programme de mentorat dans son établissement, de même que des enseignantes et enseignants novices et expérimentés qui pourraient participer dans le futur à un tel programme.

## 2. LA MÉTHODE DE COLLECTE DE DONNÉES

La nature de la recherche demande un cadre de collecte de données qualitatives. Nous avons privilégié le cadre de l'entrevue, c'est pourquoi nous présentons dans cette section ce qu'est une entrevue et particulièrement l'entrevue semi-dirigée, ses forces et ses limites, ses conditions de réalisation. Nous traitons ensuite des guides d'entrevues et de l'élaboration de ces guides. Enfin, nous présentons le processus de recrutement des participantes et des participants ainsi que les aspects reliés à l'éthique de la recherche.

### 2.1 Le cadre de l'entrevue

L'entrevue est un moyen de recueillir de l'information au sujet d'une personne ou d'un évènement. On distingue trois formes d'entrevues : l'entrevue non dirigée, l'entrevue dirigée et l'entrevue semi-dirigée. L'entrevue non dirigée se distingue par la latitude de la personne participante à parler de son expérience, sur un sujet donné, sans l'intervention de l'intervieweur, comme c'est le cas pour les récits de vie où la personne participante « organise son propos selon une logique et un agencement de faits, d'événements, de réflexions qui lui sont personnelles (*sic*) » (Savoie- Zajc, 2000, p. 181). Tandis que dans l'entrevue dirigée l'intervieweur laisse peu de place à l'élaboration du discours de la personne participante, l'entrevue semi-dirigée se situe à mi-chemin entre l'entrevue non dirigée et l'entrevue dirigée (Paillé, 1991). Savoie- Zajc (2003) considère que l'entrevue semi-dirigée consiste en « une interaction verbale animée de façon souple par le chercheur, sur des thèmes qu'il souhaite explorer avec la personne participante [...] sur un mode qui ressemble à une conversation » (p. 296). L'intervieweur doit avoir certaines questions formulées à l'avance, dans un guide d'entrevue, de manière à baliser le cadre de l'entrevue, mais demeure ouvert à d'autres pistes, à l'ambiguïté et au changement. Dès lors, d'autres questions pourraient être formulées afin de clarifier les thèmes avancés par la personne interviewée. Comme la collecte de données a demandé une stratégie souple,

l'entrevue semi-dirigée s'est révélée la plus appropriée pour répondre à nos objectifs de recherche.

### 2.1.1 *L'entrevue semi-dirigée*

Dans l'entrevue semi-dirigée, les deux parties se retrouvent en situation d'échange, les thèmes sont suggérés, la conversation orientée. Selon Paillé (1991), l'entrevue semi-dirigée « signifie que le chercheur prépare son entrevue, quoi que de manière non fermée, qu'il propose un ordre des interrogations et guide la conversation, sans toutefois l'imposer » (p. 2). En ce sens, Paillé (*Ibid.*), explique que l'intervieweuse ne pose pas de questions, elle soulève des points. Il insiste sur l'importance d'une bonne préparation à l'entrevue et l'utilisation d'un guide d'entrevue systématique et approfondi, garant d'un travail professionnel.

S'engager dans une entrevue suppose « une interaction avec l'interlocuteur pour recueillir des propos sur son expérience, comprendre ses perspectives, et ce, d'une façon riche et imagée » (*Ibid.*, p. 183). Il ne s'agit pas ici de seulement questionner, mais d'observer les réactions, les mimiques, etc., et de saisir les émotions qui se dégagent de la conversation (Paillé, 1996). Il importe aussi de tenir compte du contexte social qui nous permet de mieux comprendre la situation réelle. Comme l'explique Savoie- Zajc (2003), l'entrevue semi-dirigée comprend quatre buts : l'explicitation, la compréhension, l'apprentissage et l'émancipation.

Premièrement, l'entrevue semi-dirigée vise à rendre explicite l'univers de l'autre. Elle donne un cadre pour recueillir de l'information sur l'expérience vécue en permettant à la personne participante de verbaliser ses pensées, ses craintes, ses appréhensions, ses intentions et les besoins ressentis. Ces données sont en fait des données qui ne sont pas observables et qui n'auraient pu être analysées sans l'interaction humaine. Lors de la conduite de nos entrevues, la problématique de notre recherche a suscité l'intérêt et a ainsi favorisé les échanges fructueux, et ce, tant chez

les enseignantes et les enseignants expérimentés que chez les novices, notamment avec les questions de relance définies lors de l'élaboration des guides d'entrevues. Ces questions de relance avaient pour but de clarifier les dires et de faire préciser la pensée. Dans le contexte de confidentialité, la relation privilégiée entre la chercheuse et les participantes, toutes des enseignantes, a rendu possible des explications qui autrement auraient été non dites.

Deuxièmement, l'entrevue semi-dirigée vise à comprendre le monde de l'autre. Les perceptions individuelles de chacune ont permis une meilleure compréhension du phénomène étudié. Les entrevues ont révélé des désaccords, des contradictions, des tensions, mais aussi des aspects positifs qui ont contribué à donner un sens nouveau à l'expérience.

Troisièmement, l'entrevue semi-dirigée a permis un échange constructif, entre l'intervieweuse et la personne participante. D'une part, l'échange a permis à l'intervieweuse de mieux comprendre la situation décrite et, d'autre part, à la personne participante, de mieux expliquer sa situation, d'organiser et de structurer sa pensée. Lors de la validation des énoncés, certains apprentissages ont été mis en évidence par les personnes interviewées.

Quatrièmement, l'entrevue semi-dirigée possède une fonction émancipatrice par l'exploration ou l'approfondissement de certains thèmes avec un questionnement plus détaillé. La personne participante peut faire des prises de conscience et même vivre des transformations à ce moment. En effet, certaines questions ont amené une réflexion plus poussée chez certaines participantes.

### 2.1.2 *Les forces et les limites de l'entrevue semi-dirigée*

Comme l'explique Savoie-Zajc (2003), les forces de l'entrevue semi-dirigée se trouvent à être au niveau des échanges relationnels. D'une part, l'entrevue permet l'incursion dans le monde de l'autre pour mieux connaître l'expérience vécue grâce à la relation interpersonnelle établie. D'autre part, le cadre de l'entrevue laisse de la latitude à l'intervieweuse pour explorer toutes les avenues possibles par rapport au problème étudié.

Cependant, l'entrevue semi-dirigée connaît aussi des limites. Selon Savoie-Zajc (*Ibid.*), il peut y avoir un manque de crédibilité des informations puisque la participante ou le participant peut éprouver le désir de plaire, de vouloir bien faire, de dire ce que le chercheur souhaite entendre, ce qui pourrait se traduire par un manque d'authenticité, par exemple. Il se peut aussi que le chercheur dirige son entrevue de façon à orienter plus ou moins inconsciemment les réponses de la personne participante vers ce qu'il veut entendre comme information. Cela ne veut pas dire que nous ne pouvons pas contourner cette difficulté, le souci de rigueur méthodologique peut contribuer à contrer cette lacune (Van der Maren, 1996).

### 2.1.3 *Les conditions de réalisation*

Dès le début de la recherche, la rigueur de la collecte de données faisait partie de nos préoccupations. D'abord, parce que cette étape est au cœur même de la recherche, mais aussi parce que nous avons la volonté de recueillir des données signifiantes pour mener à bien cette recherche et d'en arriver à des conclusions pertinentes et utiles. C'est pourquoi, de manière à organiser la collecte de données, plusieurs conditions ont dû être remplies.

En premier lieu, une rencontre d'information à l'intention de l'ensemble du personnel enseignant en soins infirmiers a été planifiée dans le but d'informer les personnes sur le projet de recherche et de solliciter leur participation. À ce moment-là, les participantes et les participants volontaires étaient invités à prendre contact avec la chercheuse pour fixer un rendez-vous selon leur convenance. Comme le mentionne Savoie-Zajc (2003), la démarche de mise en confiance « implique que le chercheur accorde du pouvoir aux participantes et aux participants à la recherche en leur laissant notamment le choix du lieu de la rencontre ou en se rendant dépendant de leur disponibilité » (p. 300). Selon la volonté des participantes, les entrevues se sont déroulées dans le milieu de travail, dans un endroit calme et isolé. Un bureau fermé, suffisamment éclairé et aéré, a été prévu à cet effet.

Aussi, selon Savoie-Zajc (*Ibid.*), la réussite de l'entrevue dépend en grande partie de l'habileté du chercheur, en tant qu'expert, dans l'art de diriger l'entrevue. Elle explique que le chercheur doit posséder certaines compétences qu'elle a regroupées sous trois catégories : les compétences affectives, professionnelles et techniques

Premièrement, en ce qui concerne les compétences affectives, elles réfèrent aux habiletés du chercheur à établir un contact humain satisfaisant. Ainsi, à l'arrivée de chaque participante, la nervosité était palpable. Dès lors, une conversation amicale s'est engagée afin de créer un climat de confiance et de détendre l'atmosphère. Ensuite, les buts de la recherche ont été rappelés et clarifiés et nous avons expliqué comment se déroulerait l'entrevue. Nous avons aussi précisé le contexte de confidentialité dans lequel se déroulait la recherche et recueilli le formulaire de consentement signé. Lors de l'entrevue, nous avons pris soin de laisser suffisamment de temps à la participante pour répondre, tout en facilitant la clarification de sa pensée en utilisant des techniques de communication telles que l'écoute active, la reformulation, la synthèse, le questionnement.

Bien que le langage constitue le moyen privilégié dont dispose l'être humain pour communiquer, il faut savoir qu'en réalité les langues ne sont pas des codes parfaits. Certains éléments interviennent dans le processus de la communication et y jouent un rôle déterminant : la situation de la communication, le contexte, l'intention que l'on veut exprimer et le rôle du non verbal, et ce, tant pour l'intervieweuse que pour la personne participante. Nous avons porté une attention particulière à ces considérations.

Deuxièmement, les compétences professionnelles réfèrent, quant à elles, à l'habileté de la chercheuse à structurer l'entrevue. À cet égard, nous avons planifié des guides d'entrevues de façon à ce qu'il y ait une certaine logique dans l'ordre des questions, en partant de questions plus générales vers des questions d'ordre plus personnel, évitant ainsi des changements brusques de thèmes comme il est suggéré par Van der Maren (1996). De plus, nous avons tenu compte des référents tirés du contexte verbal, c'est-à-dire des mots et des phrases qui précèdent et qui suivent, qui donnent un sens au message que reçoit la chercheuse.

Il était prévu que l'entrevue individuelle dure environ de 45 à 60 minutes avec chacune des participantes, mais parfois l'entrevue a duré plus longtemps. La disponibilité de la participante, le débit verbal, ainsi que l'intérêt évoqué lors du discours, ont parfois prolongé l'entrevue en cours. Ne voulant pas interrompre les propos de la personne participante, nous avons respecté son rythme. Dans le but de faciliter l'analyse, les entretiens ont été enregistrés sur bande audio, avec l'accord des participantes, pour des fins de retranscription des données.

Troisièmement, les compétences techniques réfèrent aux habiletés nécessaires pour que la communication soit plus claire et le plus explicite possible. À même les guides d'entrevues, nous avons prévu des questions de relance pour faciliter l'expression des émotions ou la clarification des pensées. Dans le même sens, la communication non verbale fut considérée, c'est-à-dire l'expression, les mimiques,

l'hésitation, le silence, etc., puisqu'elle nous informe sur les intentions du sujet (Paillé, 1991). Le chercheur doit nécessairement détecter ses indices et se questionner sur l'interprétation de ces derniers. Finalement, pour élaborer nos guides d'entrevues, la démarche de Paillé (*Ibid.*) a été retenue.

#### 2.1.4. *Les guides d'entrevue*

Des guides d'entrevue ont été élaborés à partir de la démarche proposée par Paillé (1991). Cette démarche a été réalisée en six étapes : l'élaboration du premier jet, le regroupement thématique, la structuration interne des thèmes, l'approfondissement des thèmes, l'ajout de probes, et enfin, la version définitive du guide.

À la première étape, nous avons mis sur papier toutes les interrogations et les champs d'intérêt variés sur les questions pour cette recherche qui ont fait surface spontanément. Il s'agissait de dresser une liste de toutes les questions surgissant de notre expérience, de la problématique, de nos lectures et de la recension des écrits. Ce travail a résulté en une centaine de questions.

Après une lecture attentive, les interrogations pertinentes à un thème donné ont été regroupées. C'est la deuxième étape, ce qu'il convient d'appeler le regroupement thématique. À ce stade-ci, des thèmes ont été ciblés et des questions ont été éliminées, d'autres ajoutées. Ainsi, pour les novices deux thèmes sont importants : a) les défis à relever dans le vécu et b) les défis à relever par rapport aux besoins face à la tâche, alors que pour les enseignantes et les enseignants expérimentés, le thème central porte sur les défis à relever dans l'accompagnement.

À la troisième étape, afin de faciliter le déroulement de l'entrevue, vient la structuration interne des thèmes. À cette étape, on place en ordre logique les interrogations de façon à respecter les critères émotionnels et stratégiques passant du

plus général au particulier. Ainsi, les sujets les plus délicats sont abordés plus tard dans l'entrevue lorsque le climat de confiance est établi.

Ensuite vient la quatrième étape, l'approfondissement des thèmes. Chacun des thèmes est révisé, en se demandant si c'est bien ce que nous voulons savoir et si c'est tout ce que nous voulons savoir. Nous avons revu les questions en prenant soin de les transformer en questions ouvertes afin de permettre aux participants d'élaborer des réponses.

À la cinquième étape, on fait l'ajout de probes. Il s'agit d'ajouter des indicateurs aux questions déjà écrites en lien avec le témoignage attendu. Les probes ont été utilisés au besoin pour préciser les réponses ou les questions auprès de l'interviewé.

À la dernière étape, pour la version définitive des guides, nous avons aéré la présentation, corrigé les fautes, ajouté les probes en gras. Selon Paillé (*Ibid.*), le guide doit être revu après chaque entrevue de façon à introduire de nouveaux éléments, ce qui permettra de bien comprendre le phénomène à l'étude.

Après l'élaboration des deux guides, l'un pour les enseignantes et les enseignants novices et l'autre pour les expérimentés, nous les avons validés auprès d'une enseignante, qui, plus souvent qu'à son tour, a eu à initier du nouveau personnel enseignant en soins infirmiers. Cette enseignante est une jeune retraitée, ex-enseignante en soins infirmiers, qui a travaillé au cégep de Rivière-du-Loup pendant 30 ans. Afin de donner suite à son avis, certaines questions ont été transformées en questions ouvertes pour aider la personne participante à s'exprimer autrement que par oui ou non afin d'avoir une conversation plus élaborée. Puis, quelques questions furent retranchées puisqu'elles s'avéraient superflues pour la recherche en cours. La version définitive de chacun des guides d'entrevues est présentée aux annexes A et B. Ils ont servi d'instruments de collectes de données dans cette recherche.

## 2.2 Le recrutement des participantes et des participants

Les objectifs de recherche visent à mettre en évidence le point de vue des enseignantes et des enseignants avec peu ou pas d'expérience en enseignement des soins infirmiers et celui des enseignantes et des enseignants avec expérience. Le recrutement a été effectué dans un établissement collégial de petite taille en région.

Des enseignantes et les enseignants de moins de cinq ans d'expérience ont été sollicités pour participer à la recherche. Ces enseignantes et ces enseignants sont considérés comme des débutantes et des débutants, des novices ou des recrues. Baillauquès et Breuse (1993) mentionnent que « dans la plupart des cas, on dit que la période du début s'étend sur la 1<sup>re</sup> année d'enseignement, parfois sur la 1<sup>re</sup> et la 2<sup>e</sup> année [...] D'autres considèrent comme des débutants les enseignants qui totalisent moins de 3 ans, voire 5 ans d'expérience » (p. 36). Les auteurs expliquent qu'Huberman va encore plus loin en catégorisant les débutants selon le nombre d'années d'expérience et, de surcroît, il attribue des caractéristiques spécifiques à ces différentes étapes. D'un à trois ans d'expérience, il parle d'entrée dans la profession et de période de tâtonnement; et de quatre à six ans; il considère qu'il s'agit de la période de stabilisation, de consolidation d'un répertoire pédagogique. Huberman (1989) qualifie de « survie » cette première étape de la carrière. Baillauquès et Breuse (*Ibid.*) présentent l'enseignante et l'enseignant débutant « comme un sujet qui se professionnalise. Il apprend et perfectionne sa pratique; il assume sa situation et il se ressent auteur de son travail et de ses projets, il identifie et prend en charge son rôle et donc ses responsabilités » (p. 118).

Les avantages de faire appel à des novices sont déjà grandement justifiés, d'abord par la représentation qu'ils se font de la transition professionnelle du milieu clinique à l'enseignement, puis de l'importante source d'information que constitue cette expérience d'enseignement en tant que débutants.

Nous avons aussi recruté des enseignantes et des enseignants en soins infirmiers ayant plus de huit années d'expérience dans le domaine de l'éducation, au même endroit, ce qui donnait quatre ou cinq enseignantes ou enseignants. Les points de vue de ces enseignantes et de ces enseignants expérimentés sont importants pour la recherche non seulement parce qu'ils ont vécu une entrée dans la profession en tant qu'enseignantes ou enseignants provenant d'un milieu clinique, mais aussi parce qu'ils ont potentiellement déjà contribué à l'insertion professionnelle de leurs collègues novices en les supportant dans leur nouveau rôle.

Le choix des participantes et des participants s'est fait sur une base volontaire en fonction de leur intérêt, et ce, dans un seul cégep. Nous avons demandé à ces participantes et ces participants de nous signifier leur disponibilité en remplissant le formulaire de consentement inclus dans la lettre annonçant la mise en place de cette recherche dans le cégep. Après, nous avons convoqué les enseignantes et les enseignants intéressés ou préoccupés par la problématique à une rencontre d'information, leur expliquant le but et la démarche de recherche. Nous avons ensuite planifié des rencontres individuelles dans le but de réaliser l'entrevue en tenant compte de leur disponibilité c'est-à-dire, à leur convenance. Le tableau 5 de la page suivante présente les caractéristiques des participantes à la recherche.

Tableau 5  
Le nombre d'années d'expérience en enseignement des participantes à la recherche

Pseudonyme	Nombre d'années d'expérience de la pratique enseignante
Jacinthe	20
Rose	19
Marguerite	8
Josée	6
Anne	4
Manolya	3

Les participantes à cette étude se sont montrées intéressées. Elles ont volontiers partagé leur vécu et ont répondu assez fidèlement au profil recherché en tant que novices et expérimentées.

### 2.3 Les aspects d'ordre éthique

L'éthique, « dans son sens large, est la science de la morale et l'art de diriger la conduite. De façon générale, l'éthique est l'ensemble des permissions et des interdictions qui ont une très grande valeur dans la vie des individus » (Fortin, 1996, p. 114).

Gohier (2004) explique un peu plus précisément ce que sont les critères d'ordre éthique. Ils font référence :

au respect des valeurs et des principes démocratiques portant sur le respect des participants, leur degré d'inclusion dans la recherche et la qualité des échanges effectués. Respect, dignité, discussion des conflits d'intérêts et transparence dans l'usage des ressources

décrivent le souci de l'autre, la prise en considération de tous dans le processus de recherche (p. 10).

Cole et Knowles (1993) ajoutent que « les questions d'ordre éthique sont clairement délimitées et portent sur l'anonymat des sujets et leur consentement, la confidentialité des données et les mécanismes entourant la gestion des conflits, la discussion des positions différentes et celle du contrôle et du maintien de l'équité dans la prise en compte de toutes les voix, soucis de ceux qui rejoignent la recherche interprétative » (dans Gohier, *Ibid.*, p. 11).

Considérant ce qui précède et afin de se conformer à la *Politique institutionnelle en matière d'éthique de la recherche de l'Université de Sherbrooke*, un protocole déontologique a été préparé, soumis et accepté par le comité d'éthique de la recherche de la Faculté d'éducation. Ce formulaire a été signé conjointement par la chercheuse et chaque participante. Ce formulaire de consentement à la recherche garantit la confidentialité des données et la préservation de l'anonymat des participantes, les informe des attentes quant à leur participation à la recherche et à leur droit d'interrompre leur participation à tout moment. L'annexe C contient la lettre d'information et le formulaire de consentement. Les personnes qui ont participé à l'entrevue ont été informées qu'elles pouvaient se retirer sans préjudice et que les données recueillies par cette étude sont entièrement confidentielles et ne pourront en aucun cas mener à leur identification. La confidentialité a été assurée par un pseudonyme. L'anonymat a été respecté en utilisant des noms fictifs lors de la transcription. Les résultats de la recherche ne permettront pas d'identifier les participants. De plus, nous avons assuré les participantes que nous menons la recherche à titre de chercheuse et non à titre de conseillère pédagogique ou de collègue. Tout ce que les personnes disent ne sert qu'aux fins de la recherche.

## 2.4 Le déroulement de la collecte de données

La présentation de la recherche a été faite à l'ensemble du personnel enseignant en soins infirmiers à la fin du mois de septembre 2006. Dès lors, une lettre d'information les invitant à participer à la recherche a été envoyée à tout le personnel en soins infirmiers en poste (voir annexe C). Par la suite, après entente avec la responsable de la coordination départementale, une rencontre fut planifiée, au début d'une réunion mensuelle du département de soins infirmiers en octobre, afin de préciser les points demeurés obscurs ou tout simplement pour répondre à des questions.

Puis, les participantes volontaires étaient invitées à prendre rendez-vous directement avec la chercheuse ou bien avec la personne responsable des agendas au Service de développement pédagogique. Après avoir planifié les rendez-vous, les entrevues ont été réalisées entre novembre 2006 et janvier 2007. Ensuite, la chercheuse a compilé les données et procédé au traitement de l'information. À cet effet, toutes les entrevues enregistrées sur bande audio ont été retranscrites intégralement en des *verbatim*, à l'aide d'un logiciel de traitement de texte, pour en faire un corpus de données prêtes à être traitées avec le logiciel *NVivo 7*. Ensuite, l'analyse de données a été réalisée selon la méthode de l'analyse thématique. Le tableau 6, de la page suivante, présente la vue synoptique des activités réalisées ainsi que les échéances s'y rapportant.

Tableau 6  
Le déroulement de la collecte et l'analyse des données

Opérations	Activités	Échéance
Présentation de la recherche	Envoi de la lettre d'information et du formulaire de consentement Planification d'une rencontre éventuelle	Fin septembre 2006
Présentation de la démarche de recherche	Rencontre du personnel enseignant en soins infirmiers	11 octobre 2006
Prise de rendez-vous pour les participantes volontaires	Organisation des entrevues selon la convenance des participantes et celle de la chercheuse	Octobre 2006
Collecte des données et des informations	Réalisation des entrevues Collecte des données et points de vue des enseignantes et enseignants novices et expérimentés	Novembre 2006 à janvier 2007
Traitement des données	Transcriptions des verbatim en vue de l'analyse avec le logiciel <i>NVivo 7</i> Compilation et mise en forme des données	Février -mars 2007
Analyse des données	Mise en forme des résultats de la recherche	Juin 2007-avril 2008

### 3. LA MÉTHODE D'ANALYSE DE DONNÉES

Dans cette section, nous présentons la méthode d'analyse choisie et les opérations effectuées.

#### 3.1 La méthode d'analyse choisie

L'analyse qualitative est une démarche de recherche de sens et, dans ses termes les plus simples, renvoie aux efforts du chercheur pour découvrir les liens à travers les faits accumulés (Paillé et Mucchielli, 2003). Il s'agit alors de compiler les

données et de procéder au traitement de l'information. Dans ce cas-ci, l'analyse choisie est celle de l'analyse thématique. L'analyse thématique est :

qualifiée de polyvalente, pouvant s'exercer de manière inductive, en partant du corpus pour générer des thèmes ou encore de manière déductive, en ayant préalablement à l'analyse identifié des thèmes à repérer. Dans l'approche inductive, l'analyste essaie de comprendre le monde de l'autre et de trouver des éléments qui permettent, une fois agencés, de comprendre le thème à l'étude. (Deschenaux et Bourdon, 2005, p. 6).

Le chercheur doit dégager les grandes idées par thèmes. Paillé (1996) suggère de se poser les questions suivantes : Qu'est-ce qu'il y a ici? Qu'est-ce que c'est? De quoi est-il question? Je suis en face de quel phénomène? Selon Paillé (*Ibid.*), après l'analyse, il convient d'établir des liens entre les résultats obtenus et la recension des écrits et de faire un retour aux objectifs de recherche. En un mot, l'analyse et la discussion permettent de rendre disponible au lecteur la compréhension qui résulte de la recherche effectuée.

Pour procéder à l'analyse, nous avons organisé les informations recueillies pour qu'elles puissent être traitées afin de les rendre plus éloquentes. Puisqu'il existe des logiciels d'analyse de données qualitatives qui permettent aux chercheurs une configuration visuelle de l'organisation des données, l'analyse qualitative des données a été faite à l'aide du logiciel *NVivo 7*. Nous avons pu établir à la fois une arborescence et un réseau conceptuel. Miles et Huberman (1991) soulignent d'ailleurs l'importance de la stratégie de visualisation. La schématisation de concepts semble être une avenue intéressante pour aider les chercheurs à se faire des liens entre les catégories d'analyse.

Le principe à la base du logiciel *NVivo 7* relève de ce que Tesch (1990, dans Deschenaux et Bourdon 2005) décrit comme une démarche de décontextualisation-recontextualisation du corpus. Cette décontextualisation consiste à sortir de son contexte un extrait du texte afin de le rendre sémantiquement indépendant, dans le but

de créer des catégories ou des thèmes regroupant tous les extraits traitant d'un sujet en particulier (Deschenaux et Bourdon, 2005, p. 7).

Deschenaux et Bourdon (2005) expliquent que l'objet regroupant les extraits reliés à un thème s'appelle un code dans le langage de l'analyse qualitative et thématique dans le cas de l'analyse thématique. Pour accéder aux catégories ou aux thèmes, on doit d'abord coder le corpus, c'est-à-dire étiqueter les *verbatim* dans ce cas-ci, à l'aide de mots-clés proches du sens du propos. La recontextualisation est obtenue en amalgamant les codes ou les catégories préalablement décontextualisés pour en faire un tout compréhensible et porteur de sens. Une des caractéristiques de ce logiciel est de se rapprocher le plus possible de l'analyse qualitative papier-crayon telle que décrite par les auteurs. Son utilisation a servi à emmagasiner l'information, la classer, l'organiser et, ensuite, effectuer des opérations d'analyse. Cet outil de travail a permis par la suite de rédiger l'analyse des données.

Une opération préalable a été nécessaire avant d'exécuter la technique d'analyse. En effet, toutes les entrevues enregistrées sur bande audio ont été retranscrites intégralement en des *verbatim* à l'aide d'un logiciel de traitement de texte pour en faire un corpus de données prêtes à être traitées dans *NVivo 7*. Chaque *verbatim* d'entrevue a été mis sous forme de fichier. Cela nous a donné six fichiers.

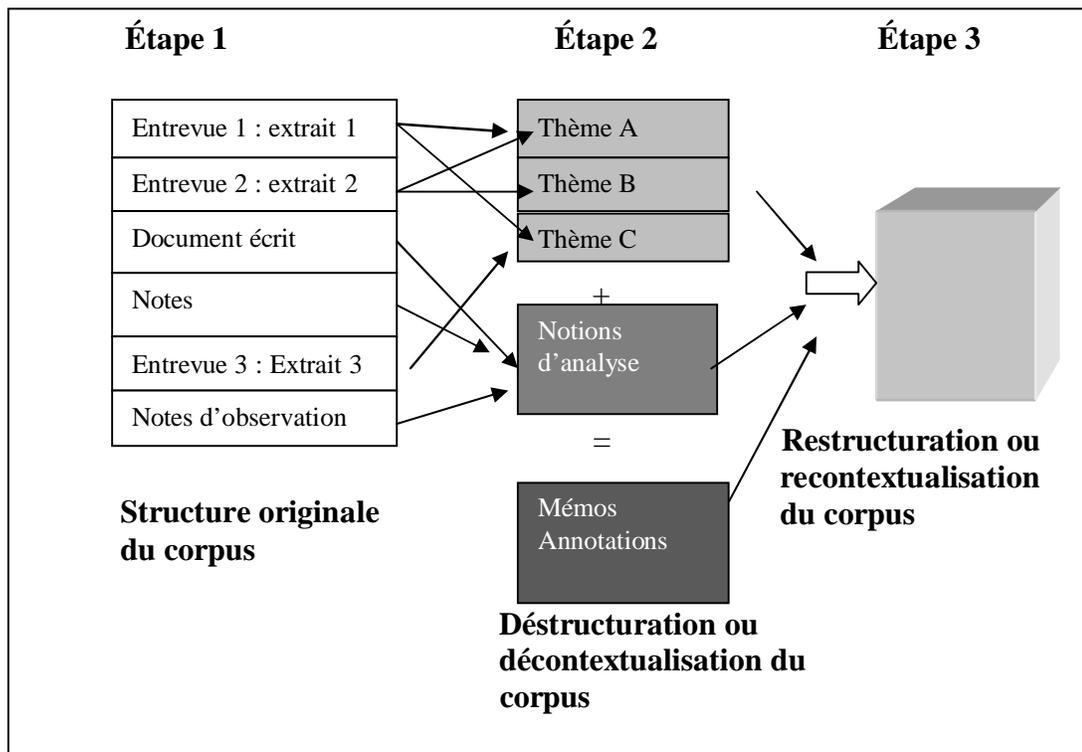
### 3.1.1 *Les opérations effectuées*

Dans la première étape, nous avons rassemblé les fichiers sélectionnés dans un seul document *Word*. Nous avons ensuite enregistré les fichiers choisis en format *RTF* et nous avons importé ce document dans le logiciel *NVivo 7*. Cela a permis de convertir ce document dans un format logiciel pour faire alors partie intégrante du projet sur *NVivo 7*. Par la suite, nous avons créé notre projet, c'est-à-dire nous lui avons donné un titre et en avons fait une brève description.

Dans la deuxième étape, nous avons commencé à élaborer le projet en identifiant préalablement les contenus qui nous intéressaient et, ensuite, nous avons codé directement les portions de texte ou mots choisis dans les nœuds parents et enfants associés. Nous avons créé des sous-dossiers sous l'onglet document pour les entrevues. En lien avec notre guide d'entrevue, nous avons dégagé des grands thèmes. Les thèmes débutants et expérimentés préalablement définis deviendront des *Tree Nodes*/parents. Par la suite, nous avons classé tout le contenu se rapportant à ces grands thèmes dans les nœuds parents correspondants. La stratégie de codage utilisée pour ce travail a été de *coder* assez large pour être en mesure de ne pas perdre le sens exposé par la personne participante et d'en vérifier certains aspects lorsque nous en aurions besoin. De plus, nous avons rapatrié quelques informations sur un même sujet, inclassables pour le moment, dans des *Free Nodes* pour être en mesure de mieux les classer plus tard en les faisant glisser avec la souris au bon endroit, c'est-à-dire dans les *Tree Nodes* correspondants. Nous avons sous-divisé ces nœuds parents en nœuds enfants, c'est-à-dire que nous avons raffiné les catégories. Pour ce faire, nous avons relu le contenu et au fur et à mesure nous avons reclassé les contenus intéressants ou certains extraits intéressants au bon endroit, c'est-à-dire dans des nœuds-enfants. Ce classement a été effectué selon une certaine logique et notre jugement. Le document est découpé en extraits et inséré dans des « enveloppes » qui traitent d'un même thème pour ainsi créer des sous-nœuds. En revoyant les contenus, nous pouvions y ajouter aussi des mémos et des annotations.

Enfin, la troisième étape permet de recontextualiser le corpus en effectuant une recherche d'informations dans notre banque de données et d'observer les relations entre les éléments du projet. La figure 1 donne un aperçu des opérations effectuées.

Figure 1 Représentation graphique du principe de déstructuration-restructuration d'un corpus



Source : Deschenaux, F. (2007). Guide d'introduction au logiciel QSR NVivo 7, *Les cahiers pédagogiques de l'Association pour la recherche qualitative*, janvier, 1-32.

Enfin, une opération répétitive, qui peut paraître simpliste de prime abord, mais essentielle et capitale, est la sauvegarde des données. Toutes les fois qu'un changement était apporté, les données étaient sauvegardées faisant en sorte que ni la structure, ni l'organisation ne pouvaient être modifiées.

Après l'explicitation de la méthodologie de collecte et d'analyse de données, nous abordons les résultats de l'analyse au chapitre suivant.

## CHAPITRE QUATRE

### LES RÉSULTATS

L'apport du mentorat comme dispositif de soutien à l'insertion professionnelle des enseignantes et des enseignants novices en enseignement des soins infirmiers au collégial est ce qui nous intéresse particulièrement dans le cadre de cette recherche. À cet égard, l'analyse des données recueillies permet de décrire les points de vue des novices sur les défis à relever, les difficultés rencontrées et les besoins face à la tâche lors de la transition professionnelle de la pratique professionnelle d'infirmière à la pratique enseignante lors du début dans l'enseignement. Aussi, l'analyse permet de décrire les points de vue des enseignantes expérimentées sur les défis à relever face à l'accompagnement à offrir aux enseignantes et aux enseignants novices. Il importe de préciser qu'un point de vue est défini « comme étant une perspective sous laquelle on considère une question, un problème » (Antidote, 2007), une « manière de considérer les choses, une opinion particulière » (Larousse, 2008).

Les résultats de la recherche seront présentés à partir de trois thèmes principaux à l'intérieur desquels seront mises en relation les rubriques qui soutiennent chacun d'eux pour ensuite comparer les points de vue des enseignantes novices et des enseignantes expérimentées. Puis, l'interprétation des résultats sera présentée en lien avec les écrits consultés et le cadre de référence retenu. Après, un retour sera fait sur les objectifs de recherche et la recension des écrits et nous terminerons par une discussion sur l'apport du mentorat comme solution pour venir en aide aux novices. Enfin, nous montrerons les limites de la recherche. Il est à noter que, comme les participantes à la recherche sont toutes des femmes, l'utilisation du féminin est constante tout au long du texte de ce chapitre. De plus, lors de l'analyse, la présentation des données ne comprend que ce qui a été exprimé par les participantes.

Par exemple, il arrive que seulement deux participantes sur trois aient eu quelque chose à dire sur un thème.

## 1. LA PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

Lors de l'analyse des données, les informations recueillies ont été organisées sous deux grandes catégories en lien avec les objectifs de la recherche : les enseignantes novices et les enseignantes expérimentées. Par la suite, les grandes idées contenues dans chacune des catégories ont été dégagées par thèmes. En ce qui concerne les novices, deux thèmes retenus sont : 1) les enseignantes novices : leur vécu par rapport aux défis à relever en début de carrière; 2) les enseignantes novices : les besoins face à la tâche. Pour les expérimentés, seulement un thème a été retenu soit : l'accompagnement des novices comme défi à relever par les enseignantes expérimentées. À l'intérieur de chacun de ces trois thèmes, on retrouve des rubriques qui représentent des concepts significatifs. Paillé et Mucchielli (2003) définissent la rubrique comme étant un outil de classement sur un sujet déterminé comme, par exemple, la rubrique : identité professionnelle.

Le premier thème de l'analyse est consacré à la perception des enseignantes novices sur les défis à relever au regard de leur vécu en début de carrière et comprend les rubriques suivantes : l'identité professionnelle, la perception de la tâche, les difficultés et les appréhensions face à la tâche, les relations de travail, les relations interpersonnelles autant pour ce qui concerne les élèves que les collègues et, finalement, l'implication dans l'équipe de travail que ce soit en milieu clinique lors des stages ou au cégep. Le deuxième thème de l'analyse traite des besoins des novices face à la tâche, notamment le besoin de soutien et les ressources disponibles, l'accueil qui leur est réservé et leur motivation à l'enseignement. Il importe de rappeler ici qu'en fonction de nos objectifs de recherche, nous avons interviewé des enseignantes novices de moins de cinq ans d'expérience dans le domaine de l'enseignement.

Le troisième thème a trait aux enseignantes expérimentées et aux défis à relever lors de l'accompagnement des enseignantes novices. L'analyse porte d'abord sur leurs propres difficultés en début de carrière et sur la perception de la tâche d'une enseignante novice aujourd'hui. Puis, elle aborde le point de vue des enseignantes expérimentées sur les formes d'accompagnement nécessaires, le transfert d'expertise et leur intérêt pour une formation pédagogique dès l'embauche pour enseigner les soins infirmiers. Enfin, nous comparerons les points de vue des enseignantes novices avec ceux des enseignantes expérimentées.

### **1.1 Les enseignantes novices : leur vécu par rapport aux défis à relever en début de carrière**

Les enseignantes novices s'entendent pour dire que les débuts en enseignement sont particulièrement difficiles et exigeants. Le manque de connaissances et d'expérience en pédagogie contribue à complexifier le processus de transition professionnelle puisqu'elles avancent dans le « brouillard », selon certains commentaires. Josée mentionne à cet égard que « c'était difficile de monter des cours, de faire des questions d'examens et, plus encore, quand on a commencé à parler de compétences, c'était du chinois ». L'enseignement au collégial demande l'utilisation d'un plan de cours et la mise en œuvre de méthodes et de stratégies d'enseignement et d'apprentissage selon une approche par compétences. Or, les nouvelles enseignantes se retrouvent devant un défi de taille puisqu'elles doivent d'abord s'approprier un langage qui n'est pas le leur et qu'elles ne connaissent pas, se familiariser avec une organisation différente, apprendre à communiquer devant un groupe d'élèves en tant qu'animatrice et enseignante, apprendre à évaluer, à faire de la gestion de la discipline en classe de surcroît, bref, apprendre le métier d'enseignante. Ainsi, plusieurs enseignantes novices ont peur de ne pas être à la hauteur et avouent vivre beaucoup de stress. Josée admet qu'elle n'était pas autonome au début et qu'elle sentait le besoin d'avoir des balises, de se faire vérifier tout le temps. De son côté, Anne décrit le stress vécu comme un stress positif, une pression externe qui l'aide à performer dans ses cours. Néanmoins, elle ajoute : « je trouve super difficile de

donner un échec à une étudiante lors de l'évaluation d'un stage par exemple... ça prend une bonne dose de confiance en soi et de bons arguments. C'est ce que je trouve le plus stressant et... bouleversant ».

Pour rapporter le vécu des enseignantes novices, nous allons aborder les points suivants : l'identité professionnelle, la perception de la tâche, les difficultés et les appréhensions face à la tâche, les relations de travail, les relations interpersonnelles et l'implication dans l'équipe de travail, que ce soit en milieu clinique lors des stages ou au cégep.

### *1.1.1 L'identité professionnelle*

La conception de l'identité professionnelle est différente d'une participante à l'autre. Pour Anne, par exemple, l'identité professionnelle se traduit de manière émotive par la difficulté de sortir de l'image de l'infirmière. Après avoir choisi de faire le métier d'infirmière, par un concours de circonstances, elle se retrouve maintenant enseignante. Elle explique que c'est difficile « de décrocher de notre rôle d'infirmière parce qu'on est au collège comme enseignante et dans notre tâche on doit superviser un stage à l'hôpital, on retourne dans notre milieu de travail naturel ». Elle ajoute qu'il lui a pris un certain temps, au moins trois ans, avant de se sentir à l'aise avec l'identité d'enseignante. Pour elle, c'était un nouveau métier à apprendre, elle ne pouvait pas prétendre être une enseignante avant d'avoir fait ses preuves : « Maintenant, je peux dire que je suis enseignante », confirme-t-elle. D'autres se présentent d'abord et avant tout comme étant « infirmière » qui enseigne en soins infirmiers. Comme dans le cas d'Anne, cette étape dans la vie professionnelle demande une période d'appropriation de la tâche et d'adaptation. Par contre, Josée s'est sentie tout de suite enseignante, car elle a toujours voulu enseigner : « dire que je suis enseignante en soins infirmiers, c'était pour moi une fierté, un défi professionnel ».

### 1.1.2 *La perception de la tâche*

Les enseignantes novices disent qu'au début, elles ne savent pas trop à quoi s'attendre : « au début, c'est flou ». Anne affirme : « J'avais une idée générale de ce qu'est l'enseignement, mais je ne me doutais pas à quel point c'était exigeant ». Pour sa part, Josée déclare que la tâche demande de se surpasser puisque les besoins des élèves et ceux du marché du travail sont de plus en plus importants. « Ce n'est jamais fini, c'est toujours à recommencer. C'est beaucoup de temps, d'insécurité et d'investissement personnel », ajoute-t-elle en parlant de la préparation de cours. Toutes expriment la perception de la lourdeur de la tâche et celle de la responsabilité professionnelle qu'implique l'enseignement. Par contre, Manolya qui a un an d'expérience en enseignement avoue n'avoir aucun stress : « Je prépare mon cours *grosso modo* et je me fie à ma capacité de m'exprimer ». Cette remarque est intéressante puisqu'elle montre que l'inexpérience est compensée par une confiance en soi et en ses capacités d'adaptation. Dans le discours des enseignantes novices, il se dégage que plus la personne a d'expérience, plus elle comprend ce qu'exige la tâche d'enseignement. Toutes les enseignantes novices ont évoqué les attitudes essentielles à avoir en début de carrière pour faciliter l'entrée dans la profession : la confiance en soi, un bon jugement, de l'ouverture d'esprit et la capacité de s'exprimer.

### 1.1.3 *Les difficultés et les appréhensions face à la tâche*

Cette rubrique est divisée en deux volets. Premièrement, les difficultés vécues par les enseignantes novices à leur entrée dans la profession enseignante sont présentées et, deuxièmement, leurs appréhensions d'ordre plus général face à la tâche.

*1.1.3.1 Les difficultés face à la tâche.* Les difficultés recensées se manifestent par un sentiment d'incompétence pédagogique. En effet, les enseignantes novices expriment que leurs difficultés face à la tâche proviennent d'un « manque d'expérience en

enseignement » qui se manifeste par des « difficultés au niveau pédagogique », « des difficultés pour ce qui concerne la planification de cours et de stratégies pédagogiques », « des difficultés relatives à l'évaluation sommative et à l'appropriation du langage spécifique à l'enseignement ». Certaines disent qu'à leur arrivée, assister aux réunions départementales était comme essayer de « comprendre le chinois ». De peur d'être jugées, elles n'osaient pas demander des explications, elles préféraient prendre des notes et chercher par elles-mêmes plutôt que de demander séance tenante. L'enseignante novice se sent véritablement projetée dans l'inconnu.

Les difficultés relatives à l'accomplissement de la tâche enseignante sont importantes pour les novices. Cependant, une autre difficulté soulevée est le manque de stabilité de la tâche. Elles ne donnent jamais les mêmes cours; elles ne connaissent qu'à quelques jours d'avis les cours à donner pour la session qui débute dans la même semaine, par exemple, ce qui les oblige à consacrer beaucoup de temps et d'énergie à préparer de nouveaux cours. Elles souffrent alors d'insécurité. Cela est d'autant plus difficile qu'elles ne se sentent plus autonomes et qu'elles sont obligées de demander, de se faire vérifier et de se faire approuver tout le temps. En ce qui concerne la tâche d'enseignante superviseuse de stage, deux participantes avouent avoir eu de la difficulté à faire leur place auprès du personnel infirmier du centre hospitalier. Elles disent qu'elles doivent continuellement prouver qu'elles sont fiables, crédibles, ce qui provoque chez elles de la frustration puisqu'elles sont issues de ce milieu de soins.

*1.1.3.2 Les appréhensions face à la tâche.* Les enseignantes novices décrivent plusieurs appréhensions comme la peur de ne pas être à la hauteur, d'être incapables de répondre aux élèves, de ne pas trouver LA bonne réponse, d'être obligées d'admettre « que je me suis trompée ». Elles ont peur de l'opinion des collègues et des élèves, peur d'être jugées. Manolya avoue avoir peur d'aller à l'hôpital, peur de la perception des autres infirmières du département par rapport à sa crédibilité en tant qu'enseignante. Enfin, la peur d'être obligées de faire de la discipline en classe est bien présente. Les novices en effet se voient mal en train de faire la « police », mais,

en même temps, elles sont conscientes qu'elles ne peuvent accepter l'inacceptable. Leurs appréhensions peuvent se résumer par le grand défi qui se pose à elles : développer leur crédibilité face aux autres, les collègues, les élèves, tout en défendant leur réputation tant à l'école qu'en milieu hospitalier et en assumant leur responsabilité face aux malades et aux élèves.

#### *1.1.4 Les relations de travail*

Certaines enseignantes novices sentent que leur enthousiasme et leurs idées nouvelles peuvent déranger les enseignantes expérimentées. Elles ont l'impression qu'il est difficile pour elles de se faire entendre, de faire considérer leurs points de vue. Cela va même jusqu'à percevoir une attitude de mépris ou d'évitement à leur endroit. Manolya, par exemple, exprime sa frustration par rapport à l'attitude de certaines collègues expérimentées de la façon suivante : « c'était comme si elles ne me faisaient pas confiance ». Josée se dit mal à l'aise et n'ose pas demander de conseils ou poser de questions de peur d'être mal jugée. Malgré tout, les relations de travail et les échanges constructifs entre collègues sont considérés comme extrêmement importants pour leur développement professionnel.

#### *1.1.5 Les relations interpersonnelles*

Nous avons choisi de faire une distinction entre cette rubrique et la précédente dans le but d'isoler, dans cette dernière, les données se rapportant à la collégialité. Nous considérons ici les relations interpersonnelles au sens large, c'est-à-dire avec tout le personnel et les élèves du cégep. De ce point de vue, il semble que l'intégration à la vie collégiale se passe plutôt bien. Des rencontres informelles sont organisées, par exemple, avec les nouveaux employés à l'extérieur du cégep, après le travail, dans le but de socialiser. Cependant, les enseignantes novices considèrent le milieu collégial comme un milieu de travail comme un autre sans plus. Elles ne se sentent pas très impliquées dans le cégep car elles passent beaucoup de temps à

l'extérieur du cégep, dans les milieux de stage, par exemple, au centre hospitalier, un milieu qu'elles connaissent bien et dans lequel elles se sentent à l'aise.

En revanche, elles considèrent la relation avec les élèves comme un élément très important de la tâche. Pour Josée, cet aspect de la tâche est une source de motivation considérable. Manolya exprime par contre qu'elle ne pensait pas que « le rôle de l'enseignante demandait d'étroites relations avec les élèves à ce point-là » et de s'investir autant professionnellement. Elle avoue avoir une belle complicité avec les élèves « puisque j'ai sensiblement le même âge, je suis proche de leur réalité et ils ne se gênent pas pour venir se confier ».

#### *1.1.6 L'implication dans l'équipe*

Les enseignantes considèrent que leur implication dans l'équipe professorale est tributaire de l'aide qui leur est fournie au niveau pédagogique et au respect qui leur est manifesté. Par exemple, pour décrire sa situation, Anne exprime sa difficulté à se sentir impliquée dans l'équipe, car dit-elle : « il n'y a pas d'échanges de documents entre nous comme les notes de cours, les plans de leçon ou autres documents ». Une autre enseignante révèle qu'il lui est difficile de vivre son implication dans l'équipe professorale, car elle a peu d'expérience pédagogique. Elle se sent démunie pour « organiser un cours, respecter le temps, les objectifs et standards, les évaluations ». Par contre, toutes les novices s'entendent pour dire qu'elles ont l'appui de la responsable de la coordination pour obtenir les plans de cours et un soutien pédagogique.

Par ailleurs, un autre facteur joue de façon négative sur leur sentiment d'appartenance à l'équipe : l'ancienneté passe avant l'expertise pour la détermination des tâches d'enseignement. Selon les novices, les enseignantes expérimentées choisissent les premières les cours qu'elles donnent et le reste des cours, souvent des cours moins intéressants, sont assignés aux plus jeunes. Les novices conviennent

qu'il est important de respecter l'expertise des enseignantes, ce qui faciliterait de beaucoup leur tâche de l'enseignante et leur permettrait d'obtenir un minimum de support de la part des collègues.

## **1.2 Les enseignantes novices : les besoins face à la tâche**

Le début dans la profession est une étape déterminante dans la carrière d'une nouvelle enseignante. La plupart des enseignantes novices sont d'avis qu'elles ont beaucoup à apprendre; qu'elles manquent de connaissances et d'expérience. Elles disent être en mode de « survie » et que, sans aide, certaines d'entre elles avouent qu'elles auraient abandonné. Manolya affirme : « Si je n'avais pas eu de support, j'aurais craqué. Ça m'a demandé un gros effort ». Elles ont besoin de support, besoin qu'on leur facilite la tâche, besoin qu'on les approuve dans ce qu'elles font, de se faire valider, bref, qu'on les soutienne aux plans pédagogique et psychologique.

### *1.2.1 Le soutien et les ressources disponibles*

Peu de commentaires sur le sujet du soutien et des ressources disponibles ont été recueillis chez les novices. Elles considèrent simplement que la responsable de la coordination départementale supplée aux demandes.

### *1.2.2 L'accueil réservé aux enseignantes novices*

L'accueil réservé aux enseignantes novices ne paraît pas suffisant compte tenu de l'ampleur de la tâche. Anne ne se souvient pas vraiment de l'accueil qu'elle a reçu, car c'est « très stressant, des cours à préparer sans y être préparée, c'est tout un défi quand on entre comme prof, on ne sait pas trop ce qui nous manque, on l'apprend au fil des années ». Manolya par contre se rappelle qu'il ne s'est pas passé grand-chose, « on m'a montré les modalités de fonctionnement pour les clés, mon bureau, la logistique et on m'a fourni les plans de cours dont j'avais besoin pour donner mes

cours ». Pour sa part, Josée souhaite « une structure plus formelle, quelqu'un sur qui compter, quelqu'un d'attitré pour aider à faire la tâche ». Elles remarquent que le manque de structure d'accueil peut provenir du fait qu'elles sont souvent appelées à pourvoir un poste à la dernière minute, sans qu'elles ne possèdent de préparation pédagogique. Les enseignantes novices ressentent le besoin de pouvoir compter sur une personne pour les aider aux plans pédagogique et psychologique à leur entrée dans la profession.

### *1.2.3 La motivation à l'enseignement*

La motivation à enseigner de deux participantes est en lien avec la complicité qu'elles développent avec les élèves. La relation avec les étudiantes semble être une belle source de motivation surtout lorsqu'elles viennent les consulter en privé. Dans cette circonstance, Josée exprime qu'elle se sent importante, « c'est valorisant de faire de la relation aidante ». Pour Anne, il est important d'avoir de bonnes relations interpersonnelles avec les étudiantes, que ce soit en classe ou à l'extérieur de la classe. Sa relation avec les élèves a évolué depuis ses débuts en enseignement : « Au début, j'étais très exigeante avec elles. Maintenant, je suis encore exigeante, mais je les vois différemment. Je suis là pour les aider à apprendre ».

La connaissance de la matière à enseigner paraît être aussi une source importante de motivation. Par exemple, Anne rapporte qu'elle souhaite donner des cours selon son expertise, « c'est beaucoup plus valorisant d'enseigner une matière qu'on connaît bien et dans laquelle on est à l'aise ». De plus, elle considère important d'avoir de la formation disciplinaire plus approfondie dans certains domaines, comme, par exemple, en déplacement sécuritaire des bénéficiaires ou en santé et sécurité au travail. Pour elle, une spécialité en enseignement des soins infirmiers constituerait d'ailleurs une source de motivation supplémentaire puisque cette situation lui assurerait une certaine sécurité d'emploi et, par le fait même, une

stabilité puisqu'elle serait la seule formatrice certifiée parmi les enseignantes à attester cette formation.

### **1.3 L'accompagnement des novices comme défi à relever par les enseignantes expérimentées**

Dans les rubriques suivantes, le point de vue des enseignantes expérimentées, c'est-à-dire celles qui possèdent huit ans et plus d'expérience, sera exposé par rapport à la tâche d'une enseignante novice en enseignement des soins infirmiers. L'analyse portera sur leurs propres difficultés en début de carrière, sur leur perception de la tâche d'une enseignante novice aujourd'hui, sur les formes d'accompagnement nécessaires, le transfert d'expertise et leur idée d'une formation pédagogique dès l'embauche pour enseigner les soins infirmiers. Par la suite, la mise en relation des réponses des enseignantes novices et celles des enseignantes expérimentées permettra de tirer des conclusions.

#### *1.3.1 Les difficultés rencontrées en début de carrière*

Les enseignantes expérimentées disent avoir vécu beaucoup de stress en début de carrière : non seulement du stress par rapport au groupe et à l'évaluation des élèves, mais aussi par rapport à leur propre évaluation, par rapport à celle demandée par l'administration du cégep, à leur performance et à leur crédibilité face aux collègues et aux élèves. Jacinthe explique que la plus grande difficulté rencontrée provient du fait que, comme infirmière experte, elle possédait un sentiment de compétence en milieu hospitalier liée à « une expertise en tant qu'infirmière » et qu'elle s'est retrouvée du jour au lendemain dans une position radicalement opposée, celle d'enseignante inexpérimentée. Tout d'un coup, elle n'avait plus d'autonomie et elle n'avait plus de balises. Marguerite a vécu la même chose et précise « qu'avec notre bagage d'infirmière on s'imagine tout savoir et être prête à enseigner, mais ce n'est pas le cas ».

Jacinthe raconte que, lorsqu'elle a commencé, elle n'a pas eu beaucoup de support de la part de ses collègues et ajoute que « cette situation n'est pas souhaitable pour personne ». Marguerite renchérit en précisant qu'elle a dû chercher beaucoup d'informations et d'aide par elle-même : « Je n'étais pas certaine de continuer tellement c'était difficile pédagogiquement de planifier, de s'appropriier le langage, le contenu du cours à donner, etc. ». « Au début, on ne sait pas trop. Je m'imaginais la tâche d'enseignante autrement. Je pensais que je n'avais qu'à me fier au volume », se rappelle Marguerite. Au début, « notre tâche est axée sur le contenu, il est important de passer toute la matière, de donner le plus d'informations possible à l'élève. Bien vite, on se rend compte que ce n'est pas tout à fait comme ça », ajoute-t-elle. Elle a vite constaté que ses perceptions étaient peu conformes avec la réalité pédagogique. Elle explique que la tâche d'enseignante a été pour elle une révélation, elle s'imaginait qu'enseigner était facile et simple, on n'avait qu'à enseigner ce que l'on savait. Elle s'est rendu compte que cette tâche est beaucoup plus complexe qu'elle ne le paraissait au départ : non seulement elle devait transmettre ses connaissances, mais encore fallait-il avoir des méthodes pédagogiques diversifiées, animer la classe, faire de la discipline, conseiller et guider les élèves dans leur apprentissage, préparer des examens signifiants, etc. Pour sa part, elle avoue que ça lui a pris quatre à cinq ans d'expérience comme enseignante avant de se sentir à l'aise et être capable de dire qu'elle est enseignante. Elle ajoute : « Au début, je me présentais comme infirmière, mais je me sentais obligé d'ajouter... mais j'enseigne. Avant de se présenter comme enseignante, il me semble que ça demande de l'expérience en enseignement et je n'en avais pas ».

### *1.3.2 La perception de la tâche des novices*

Selon Jacinthe, la tâche de l'enseignante novice en soins infirmiers est une tâche importante et lourde. Cette lourdeur provient de la somme de travail, du temps à y consacrer, de l'investissement personnel à y mettre pour bien faire la tâche quand on a à cœur de donner de la formation de qualité. Elle ajoute qu'enseigner est un acte

complexe et interactif qui demande des attitudes et des habiletés que les enseignantes novices n'ont pas nécessairement, mais qu'elles devront développer au fil de leur carrière. Rose précise que :

parmi les novices embauchées, il y en a qui ont des qualités de communicatrice, c'est inné chez elles : le débit verbal, la parole et les explications arrivent facilement. Par contre, d'autres se font plus discrètes, sont plus retirées, introverties et on se rend compte que c'est plus difficile pour ces dernières d'interagir avec les élèves.

De plus, elle souligne le fait que « la tâche des enseignantes est plus complexe qu'auparavant avec l'approche par compétences, l'approche-programme et toutes les nouvelles approches préconisées ». Par conséquent, l'évaluation s'avère plus complexe et plus difficile pour l'enseignante novice, « ce n'est pas évident de se positionner, de voir ce qui est à faire, d'être le plus objective et le plus juste possible, c'est difficile pour elles », ajoute Rose. De plus, elles doivent s'approprier un « langage qui n'est pas le leur et comprendre la portée de leurs interventions », renchérit Jacinthe.

Dans un autre ordre d'idées, Rose explique que l'enseignante novice peut parfois se retrouver avec une tâche d'enseignement des soins infirmiers morcelée entre les trois niveaux de formation, soit avec des élèves de première année, de deuxième ou de troisième année, et ce, dans la même session. Ainsi, l'enseignante novice doit s'adapter à plusieurs équipes d'enseignantes que ce soit lors de cours théorique, de laboratoires ou lors de stages puisque chacun des cours est donné par plusieurs enseignantes qui forment ces équipes de travail. Elles doivent aussi adapter et planifier les cours aux différents niveaux d'apprentissage des élèves. Rose souligne à ce propos qu'elles essaient au mieux « de leur aménager une tâche pour que ce soit viable, mais il arrive qu'on ne peut pas faire autrement ». Enfin, l'enseignante novice peut avoir plusieurs nouveaux cours à donner à chaque session, et ce, souvent à la dernière minute, ce qui demande beaucoup de temps et d'énergie. Rose termine en disant que : « les enseignantes novices s'imaginent qu'enseigner ce que tu connais

bien c'est facile, mais que finalement ce n'est pas si simple que ça. Il faut s'approprier le langage, les approches, la pédagogie, finalement, le métier d'enseignante ».

### 1.3.3 *Le mentorat comme forme d'accompagnement des novices*

Toutes les enseignantes expérimentées interviewées reconnaissent que les enseignantes novices ont besoin de quelqu'un pour les guider, les supporter lorsqu'elles débutent dans la profession. Par contre, selon Rose :

on doit avoir de la bonne volonté et du bon vouloir pour *coacher* les jeunes puisque l'accompagnement est perçu comme un surplus dans la tâche. Malheureusement, c'est souvent à recommencer. Les enseignantes expérimentées sont débordées, elles manquent de disponibilité et c'est ce qu'elles laissent tomber en premier.

Actuellement, les enseignantes expérimentées trouvent difficile de donner de l'aide aux nouvelles à cause du manque d'effectifs. Le mentorat semble une avenue intéressante, mais il devra être considéré comme faisant partie intégrante de la tâche de l'enseignante. L'aspect financier, l'allègement de la tâche, un horaire flexible seraient à considérer, selon les enseignantes expérimentées, pour que la relation mentorale puisse apporter tous ses fruits aux partenaires de la relation. Jacinthe précise qu'il serait important qu'une enseignante expérimentée soit identifiée pour apporter le « support nécessaire, un support clair et identifié et qu'elle soit libérée pour le faire ». Par contre, elle ajoute « qu'il faut avoir le goût de s'investir pour former quelqu'un d'autre qui va prendre la relève ». Selon elles, il semblerait que ce n'est pas toutes les enseignantes expérimentées qui seraient intéressées par un investissement personnel de ce genre à cause du temps que cela demande. Aussi, la coutume veut que cette responsabilité soit dévolue à la coordonnatrice du département. Rose précise que ce n'est pas l'idéal puisque la coordonnatrice a aussi pour rôle de rendre compte à la direction des études des activités départementales telles que la qualité et le contenu des cours. De fait, l'enseignante novice peut parfois

avoir peur d'être jugée ou évaluée. De plus, Rose explique cette situation n'est pas propice à l'établissement d'une relation de confiance, et par conséquent, à la confiance.

Bien que les enseignantes novices soient perçues par plusieurs enseignantes expérimentées comme étant du « sang neuf », une énergie nouvelle et porteuses d'une belle dynamique, Jacinthe considère que « ce n'est pas tout le monde qui a la volonté et les qualités requises pour cette forme d'accompagnement et ce n'est pas toutes les enseignantes expérimentées qui ont le souci et la préoccupation d'intégrer cette relève à l'équipe d'enseignantes en place ». Marguerite précise que le climat de travail, l'accueil et l'attitude des enseignantes expérimentées à l'égard des novices jouent un rôle important et déterminant par rapport à l'intégration de celles-ci, elle ajoute que : « si le climat n'est pas favorable, elles vont quitter [...] le mentor doit être une personne ouverte, disponible, capable de faire aimer la profession à l'enseignante novice et de transmettre sa passion pour le métier ».

#### *1.3.4 Le transfert d'expertise*

Le transfert de l'expertise développée dans le cadre de la formation des infirmières par les enseignantes expérimentées est une de leurs préoccupations. L'aide qu'elles apportent présentement aux novices est plutôt d'ordre technique et de logistique : accès à leur courriel, photocopie, clé, bureau, fonctionnement du laboratoire. Elles ont aussi accès à un cartable de lecture contenant des informations liées au programme telles que : les objectifs et standards, le programme local, les plans de cours « mais au-delà de ça, il faut donner des explications. Il n'y a rien de formel, officiellement il n'y a rien d'écrit à ce sujet, mais il ne faut pas penser qu'en un mois ou deux elles vont maîtriser le programme », selon Marguerite. Pour favoriser le transfert d'expertise, la tâche des enseignantes novices est organisée de façon qu'elles entrent progressivement dans le domaine de l'enseignement par ce qu'elles connaissent le mieux. Rose explique que :

les enseignantes novices sont habituellement appelées à faire des stages pour commencer, c'est plus ressemblant à ce qu'elles sont habituées de faire. Elles nous accompagnent, c'est que nous appelons de l'actualisation en milieu de stage, pour observer le travail de l'enseignante en milieu clinique en comparaison avec le travail d'une infirmière. Aussi, au collège on essaie de leur attribuer du contenu de cours qu'elles connaissent bien, par exemple, l'enseignement en laboratoire des techniques de soins, c'est quelque chose d'acquis et c'est plus facile pour elles. Malgré tout, il faut quand même les aider.

Par ailleurs, l'accompagnement de l'enseignante novice fait partie du plan de travail élaboré en début d'année qui est partagé à travers les équipes. Ainsi, les enseignantes novices sont intégrées aux équipes selon la session ou les cours qui leur sont assignés et elles sont prises en charge par des enseignantes volontaires. Jacinthe déplore le fait que certaines enseignantes expérimentées en place résistent à s'impliquer.

À cet égard, Jacinthe explique que son inquiétude provient du manque évident de leadership et d'ouverture des enseignantes du département de soins infirmiers par rapport au transfert d'expertise à la relève. Selon elle, leur plus grand défi découle du fait que certaines enseignantes expérimentées en place expriment un désintérêt à s'impliquer si elles ne sont pas financées et libérées de leur tâche pour faire de l'accompagnement aux novices. D'autres, par exemple, montrent de la résistance à vouloir s'engager en prétextant le manque de disponibilité ou encore concèdent volontiers ce rôle de soutien aux novices à la coordonnatrice du département. Par ailleurs, Rose souligne : « qu'une structure formelle pour venir en aide aux novices, comme le mentorat par exemple, est essentielle et souhaitable et que l'implication de l'administration est un incontournable ». Elle est d'avis d'une part qu'il faut donner la chance aux novices pour qu'elles puissent avoir accès à l'expertise développée au fil des ans par l'équipe en place et d'autre part que les jeunes enseignantes doivent être aussi prêtes à recevoir de l'aide, avoir de l'ouverture et une volonté d'apprendre et d'échanger. Elle ajoute qu'« il importe de s'occuper de

la relève puisque la majorité des enseignantes expérimentées en poste présentement quitteront pour la retraite sous peu ». De son côté, Marguerite considère que l'accueil des novices par les enseignantes expérimentées est très important, il doit être fait avec ouverture, disponibilité, respect et acceptation. Elle souhaiterait, elle aussi, avoir une structure formelle pour leur faciliter la tâche d'accompagnant.

### *1.3.5 La formation en pédagogie*

Toutes les enseignantes expérimentées ont exprimé l'utilité d'avoir une formation en pédagogie pour favoriser l'entrée dans la profession des novices. Jacinthe mentionne qu'une formation est nécessaire et voit une différence notable entre celles qui ont suivi une formation et celles qui n'en ont pas suivi. Rose va plus loin en insistant sur le fait qu'on devrait obliger toutes les nouvelles enseignantes à suivre une formation en pédagogie à leur entrée en enseignement. Elle considère que c'est non seulement utile, mais nécessaire. Malheureusement, le fait que la plupart des novices ont un statut de précaire en début de carrière, et parfois même après six ans, les empêchent de s'investir dans un programme de formation en pédagogie, précise-t-elle. Marguerite confirme qu'il aurait été souhaitable pour elle-même « d'avoir une petite formation à mes débuts pour obtenir des trucs du métier, comme un survol des informations importantes, pas trop gros, parce qu'au début on n'a pas le temps de suivre des cours en plus ». Après quelques années, Marguerite avoue s'être inscrite au MIPEC et que cette formation l'a beaucoup aidée à comprendre les rouages de l'enseignement.

## **1.4 La comparaison des points de vue des enseignantes expérimentées et des enseignantes novices**

Il est intéressant de constater des similitudes et des différences entre les points de vue des enseignantes expérimentées et ceux des enseignantes novices. En effet, les participantes ont pratiquement toutes affirmé que la tâche en soins infirmiers est lourde, exigeante et complexe. L'appropriation du langage est citée par toutes les

participantes impliquées dans cette recherche, comme étant un élément contribuant à rendre la tâche plus difficile puisque le domaine de l'éducation est un domaine méconnu des novices. À cet égard, les enseignantes expérimentées expriment la nécessité d'une formation en pédagogie en début de carrière qui, selon elles, serait non seulement utile, mais nécessaire. Par contre, les enseignantes novices se disent trop préoccupées à s'approprier la tâche d'enseignante à leur arrivée pour s'investir parallèlement dans une formation universitaire en pédagogie. Selon elles, leurs besoins seraient plutôt de l'ordre d'une courte formation d'initiation à la pratique qui leur permettrait de faire les premiers pas. Elles n'excluent pas l'idée de poursuivre leur formation en enseignement plus tard, et ce, même si elles reconnaissent qu'elles ont des lacunes en pédagogie.

Parmi les autres points de vue soulevés, toutes s'entendent pour dire que l'accueil constitue une phase déterminante dans l'intégration de l'enseignante novice. Le fait de se sentir accueillie rend la novice à l'aise de poser des questions et de s'impliquer sans avoir la sensation de déranger. Cependant, quelques novices ont ressenti, à un moment ou à un autre, l'impression que leurs opinions pouvaient déranger les enseignantes expérimentées. À ce propos, les témoignages d'enseignantes expérimentées corroborent les points de vue des novices à l'effet que certaines enseignantes en place ne seraient pas intéressées par de l'accompagnement ou n'auraient pas les attitudes requises pour le faire, ce qui peut expliquer l'accueil mitigé de certaines enseignantes. Plusieurs participantes ont mentionné avoir vécu des moments difficiles à leur entrée dans la profession puisqu'elles n'avaient pas eu le support souhaité, ce qui a suscité des réflexions sur leur orientation de carrière professionnelle et sur leur désir de vouloir poursuivre ou non en enseignement, et ce, tant chez les expérimentées que chez les novices. Marguerite, tout comme Anne et Manolya avouent avoir résisté à l'idée de tout lâcher pour retourner en milieu hospitalier.

Dans le même ordre d'idées, il importe de préciser que le contexte d'embauche et l'organisation du travail peuvent contribuer à cet état de fait. Rares sont les enseignantes qui sont embauchées à l'avance, leur laissant ainsi suffisamment de temps pour préparer leurs cours de la prochaine session. En effet, toutes les enseignantes interrogées déplorent le fait que les enseignantes novices soient embauchées à la dernière minute et même parfois après que les cours aient commencé. Le début de session est une période de pointe pour tout le personnel du cégep à cause des nombreuses responsabilités: l'accueil des élèves, la préparation des documents, des laboratoires, des classes, sans compter les imprévus de dernière minute. Par conséquent, il ne reste plus beaucoup de temps pour répondre aux besoins de l'enseignante novice.

Aussi, les enseignantes novices déplorent le fait que les cours qui leur sont attribués sont souvent des cours qui ne correspondent pas à l'expertise qu'elles ont acquise en milieu des soins infirmiers. Toutefois, les enseignantes expérimentées signalent qu'il est tout à fait normal que les enseignantes expérimentées conservent les cours qu'elles ont déjà donnés, au nom de l'ancienneté, ce qui provoque de la frustration chez les novices.

Enfin, un dernier point de vue mérite d'être soulevé concernant l'accompagnement des novices au début de leur carrière. Il est intéressant de constater que la majorité des participantes à notre recherche avouent que l'accompagnement joue un rôle prépondérant dans l'intégration de l'enseignante novice et qu'il importe de mettre en œuvre une structure formelle d'accompagnement. Le besoin des novices de se faire approuver dans ce qu'elles font, d'avoir des balises, d'avoir quelqu'un sur qui compter pour les aider, les guider dans leur tâche a été mentionné à plusieurs reprises. C'est donc dire que la nécessité d'avoir une personne qui leur est attribuée comblerait les attentes et susciterait chez les novices un sentiment de confiance et de quiétude. Or, toutes sont d'avis que pour éviter que le problème ne perdure, des solutions s'imposent. Le programme de mentorat s'avère

pour toutes les participantes une avenue intéressante à condition de s'assurer de l'implication de l'administration au niveau de l'aspect financier et de la réorganisation de la tâche.

## 2. LA DISCUSSION DES RÉSULTATS

Après avoir présenté l'analyse de données, dans cette section, les résultats obtenus en lien avec les objectifs de la recherche et la recension des écrits seront discutés. Nous terminerons la discussion avec la proposition qu'un programme de mentorat pour les enseignantes novices devrait s'appuyer sur un cadre de référence bien documenté.

### 2.1 Le retour sur les objectifs de la recherche et la recension des écrits

Le premier objectif de la recherche était de dégager les points de vue des enseignantes et enseignants novices sur les défis à surmonter et les besoins face à la tâche et sur l'aide qu'ils jugeraient nécessaire de recevoir lorsqu'on débute dans la profession. Le deuxième objectif visait à dégager les points de vue des enseignantes et des enseignants expérimentés en soins infirmiers, susceptibles d'être des mentors, sur les défis à relever dans la pratique du mentorat auprès d'enseignantes et d'enseignants novices.

Tout d'abord, il importe de préciser que deux orientations distinctes regroupent l'ensemble des propos tenus par les enseignantes expérimentées et les enseignantes novices : ce qui a trait aux relations entre les personnes et ce qui a trait à l'organisation. Les résultats d'ordre relationnel concernent les relations interpersonnelles avec les élèves ou entre collègues; les résultats d'ordre organisationnel concernent les éléments mis en place par l'institution dans le but de favoriser la transition professionnelle dans un contexte d'insertion professionnelle de l'enseignante novice.

En ce qui concerne l'aspect relationnel, les résultats de la recherche montrent qu'il est important d'être bien accueilli par les collègues et d'entretenir de bonnes relations de travail avec elles. En effet, les enseignantes novices disent qu'elles ont besoin d'être soutenues, approuvées, conseillées, écoutées et respectées par les enseignantes expérimentées en tant que nouvelles enseignantes. Outre le soutien pédagogique, elles ont aussi besoin de soutien psychologique. Toutes ont avoué avoir ressenti le besoin de trouver quelqu'un pour les approuver dans leur démarche, quelqu'un à qui se confier. Ce besoin correspond tout à fait à ce que la relation mentorale et le rôle socioaffectif du mentor peuvent apporter, selon Houde (1991, 1995, 2004) et Benabou (1995, 2000). Ces auteurs considèrent que l'aspect relationnel est un aspect important dans l'encadrement qui mène à la réussite de l'intégration professionnelle de l'enseignante novice. De plus, les résultats de notre étude se rapprochent significativement des résultats de la recherche de Guay et Lirette (2003) selon lesquels plus la relation entre collègues est satisfaisante plus l'intégration est facile et réussie. Enfin, dans l'étude sur le mentorat de Cantin et Lauzon (2002), les mentors mentionnent l'importance du compagnonnage suscité par le mentorat et l'amitié développée avec un collègue est présentée comme un atout.

Toutefois, au point de vue relationnel, force est de constater que les mêmes problèmes se répètent d'année en année. En effet, ayant peu reçu ou pas du tout de support de la part des collègues, tant les enseignantes expérimentées que les enseignantes novices expriment le fait qu'elles ont dû chercher l'information et se débrouiller par elles-mêmes à leur entrée dans la profession, ce qui a provoqué chez elles beaucoup de stress. Les sources de stress énoncées par les enseignantes novices et expérimentées sont sensiblement les mêmes soient : le stress par rapport au groupe d'élèves, à leur performance devant un groupe classe, aux autres membres du personnel, le stress par rapport à leur crédibilité face aux collègues, les anciens, ceux du milieu hospitalier et les nouveaux, ceux du cégep, le stress par rapport à

l'évaluation des élèves et à leur propre évaluation en tant qu'enseignante en période de probation comme formalité administrative.

À cet égard, l'étude sur la vie des enseignants d'Huberman (1989) montre que les enseignantes novices ont besoin de soutien psychologique et qu'elles apprécient l'aide des collègues. De même, Thorpe et Grant (2003) soutiennent que les échanges entre collègues et le soutien apporté les unes par rapport aux autres avaient des effets bénéfiques sur le travail accompli et contribuaient à diminuer le stress en début de carrière. Royer, Loiselle, Dussault, Cossette et Deaudelin (2001) mentionnent aussi que de bons rapports avec les collègues peuvent aider les novices à surmonter les difficultés du début et que ce soutien constitue un facteur de protection contre le stress. Selon Huberman (*Ibid.*), certains débuts seraient plus faciles que d'autres. Il attribue cette aisance au fait que certaines enseignantes ont bénéficié de contacts positifs avec les collègues et les élèves.

Cependant, la relation entre collègues n'apparaît pas très significative pour les novices interviewées. Anne explique ce phénomène par le fait qu'elle partage son travail d'enseignante entre l'hôpital lors des stages et le cégep pour la théorie et les laboratoires. Elle ajoute que le contexte rend difficile de s'impliquer dans la vie du collège puisque les novices sont à l'extérieur de celui-ci trois à quatre jours par semaine pour des stages. Cette situation entraîne l'isolement de l'enseignante novice et nuit à l'intégration professionnelle selon elle.

Par ailleurs, Snelson, Martsolf, Dieckman, Anaya, Cartechine, Miller, Roche et Shaffer (2002) expliquent que le passage de la pratique d'infirmière à celle d'enseignante exige un changement de connaissances, d'habiletés et de comportements et estiment que, pour se préparer à ses nouveaux rôles, il importe que les novices échangent avec de nouveaux groupes de référence. À défaut d'entretenir des contacts réguliers avec leurs collègues, les enseignantes novices avouent que là où elles trouvent le plus de satisfaction et le plus de motivation, c'est dans la relation

qu'elles ont avec les élèves. Elles sentent le besoin d'être utiles, de venir en aide aux autres et ce sentiment de satisfaction favorise la réalisation et l'actualisation de soi. Manolya exprime sa satisfaction en disant : « Ça me fait du bien de savoir qu'ils me font confiance, que je suis utile ». Dans le fond, elles s'identifient à ce qu'elles connaissent bien soit par intérêt, soit par déformation professionnelle, la relation d'aide, puisque la démarche de soins est basée sur une approche humaniste et qu'elle est au cœur même de la pratique infirmière. Cette relation, parfois amicale, avec les collègues ou avec les élèves apporte la sécurité psychologie, la confiance et le réconfort mutuel (Thorpe et Grant, *Ibid.*).

De plus, toutes les participantes à la recherche considèrent la tâche d'enseignante novice en soins infirmiers comme une tâche lourde et importante. Beaucoup de temps et d'investissement sont nécessaires pour assumer correctement leurs responsabilités de formation des futures infirmières. À cet égard, Thorpe et Grant (*Ibid.*) ont constaté que les novices vivent des défis et des frustrations importants à leur entrée dans la profession puisqu'elles doivent s'appropriier les nombreuses obligations liées à leur travail. N'ayant aucune formation en pédagogie, les enseignantes novices disent avoir de la difficulté à planifier leurs cours et à décider de leurs stratégies pédagogiques, à élaborer les évaluations, etc., afin d'assurer un enseignement de qualité. Elles se sentent incompetentes. Marguerite, Anne et Manolya avouent que si elles n'avaient pas eu d'aide, elles auraient abandonné tellement la tâche est difficile. Les enseignantes novices interviewées ont affirmé avoir ressenti, à un moment ou à un autre, au début de leur carrière, un sentiment d'ambivalence par rapport à l'idée de persévérer ou d'abandonner l'enseignement. D'ailleurs, Huberman (1989) indique que 43 % des enseignants interrogés dans son étude ont pensé à quitter l'enseignement à un moment ou l'autre de leur carrière. Il indique que les difficultés donnent lieu à un investissement important de temps, à des sentiments d'accaparement et même de noyade, à un manque de confiance et à un isolement par rapport aux collègues. Selon l'étude réalisée par Cantin et Lauzon (2002), les professeurs accompagnés gagnent en

sécurité et en confiance. De plus, l'accompagnement contribue à les confronter dans leur choix d'enseigner. Mott (1992) a observé que les enseignantes en soins infirmiers ont tendance à travailler dans l'isolement puisque, compte tenu de leur formation universitaire, il est présumé qu'aucun conseil ne leur est nécessaire.

Par ailleurs, les enseignantes novices interviewées dans notre cégep ont parfois le sentiment de déranger les enseignantes expérimentées. Elles aimeraient s'investir, et elles font des efforts pour s'impliquer, mais comme le dit Manolya : « J'ai le sentiment que les enseignantes expérimentées ne font pas confiance aux plus jeunes ». À ce sujet, Caron (2004) explique que l'enseignante novice vit un sentiment d'ambivalence, elle souhaite innover pour se démarquer et faire valoir ses compétences, mais elle veut également se conformer pour s'intégrer au groupe. Elle est prise entre deux feux : innover ou se conformer. Le programme de mentorat développé par Snelson *et al.* (*Ibid.*) est intéressant puisqu'il propose des thèmes de discussion entre mentor et mentoré tels que l'acceptation, l'approbation et le développement professionnel dans le but de favoriser une atmosphère rassurante et de permettre la verbalisation des inquiétudes.

Enfin, la transition professionnelle est un élément important qui se dégage de notre analyse. En effet, les enseignantes novices rapportent qu'elles ont eu de la difficulté à se présenter en tant qu'enseignantes. Anne explique : « Ça m'a pris au moins deux ans avant de pouvoir dire que je suis enseignante ». Pour elle, c'était un nouveau métier à apprendre. Roberge (1998) présente le phénomène de transition professionnelle comme une période d'adaptation et d'ajustement non négligeable. L'auteure précise que « même si le changement est fait, si le lien de l'emploi n'existe plus, on continuera durant un certain temps à s'identifier comme travailleur de l'ancienne entreprise » (p. 43). Selon elle, cette période de transition doit être reconnue un processus normal. Par ailleurs, elle mentionne que le fait de « connaître et reconnaître que ce mouvement existe [...] permet non seulement de mieux accompagner, mais également d'aider à comprendre et à prendre conscience de ce

processus » (p. 158). Finalement, elle insiste sur le fait que l'institution a une responsabilité importante à cet égard.

En ce qui concerne l'aspect organisationnel, la tâche de l'enseignante novice est au cœur des difficultés rencontrées lors de l'insertion professionnelle. En effet, les enseignants novices se plaignent du peu de temps qu'elles ont pour se préparer à donner leur cours, de l'instabilité de la tâche, à savoir qu'elles ne donnent pratiquement jamais les mêmes cours d'une session à l'autre, et l'isolement dans lequel elles se retrouvent forcément. À ce sujet, le CSE (2004) affirme effectivement que les obstacles tels que l'instabilité de la tâche, les délais trop courts entre le temps d'embauche et le début de l'enseignement, les préparations multiples, le manque de soutien spécifique fourni par les enseignantes expérimentées sont des obstacles courants, mais que les solutions tardent à venir. De fait, on retrouve beaucoup d'écrits en rapport aux difficultés énoncées, mais peu de solutions.

Selon Snelson *et al.* (*Ibid.*), il est de la responsabilité des enseignantes expérimentées de guider les enseignantes novices dans leur nouvelle culture et à leur nouveau rôle. Cependant, selon les enseignantes expérimentées, il semble difficile actuellement de donner du support aux enseignantes novices à cause du manque d'effectifs. Le vieillissement et le départ à la retraite des enseignantes expérimentées dans le réseau collégial font en sorte qu'on retrouve en soins infirmiers un très faible pourcentage d'enseignantes expérimentées par rapport aux enseignantes novices. Cela concorde avec les données statistiques de Marcoux (2001) et de l'OIIQ (2001, 2006, 2007). Elles déplorent également le manque de temps à leur consacrer puisqu'elles doivent combler la majorité des tâches départementales évitant ainsi d'imposer aux novices des tâches jugées trop complexes pour elles.

Par ailleurs, elles considèrent que l'organisation devrait donner plus de temps aux enseignantes novices pour leur permettre de se préparer convenablement afin d'accomplir la tâche pour laquelle elles ont été engagées. Dans son rapport de

recherche, Bédard (2000) indique à ce sujet que la majorité des répondants (25 sur 30) disent avoir eu moins de cinq jours pour se préparer à donner leurs cours. Ce problème semble bien répandu. Cela a pour conséquence que les novices disposent de très peu de temps pour se préparer, prévoir des activités d'apprentissage et se préparer à affronter la classe, ce qui contribue à augmenter leur niveau d'anxiété. Les enseignantes expérimentées recommandent de faciliter la tâche de l'enseignante novice afin qu'elle n'ait pas de préparations de cours multiples à faire, ce qui décharge son emploi du temps. Elles considèrent aussi que la nouvelle enseignante ne devrait pas se voir attribuer les cours ou les groupes difficiles dont personne ne veut, comme c'est malheureusement trop souvent le cas. Aussi, Caron (2004) affirme qu'une tâche allégée permettrait à l'enseignante débutante de suivre le même rythme que ses collègues, de respirer un peu et de voir qu'on respecte sa condition de débutante. Considérant le fait qu'une insertion professionnelle difficile provoque beaucoup de stress chez l'enseignante, de l'ambivalence par rapport à la persévérance dans le domaine de l'enseignement, toutes les enseignantes interviewées sont d'accord sur l'importance de mettre en place des mesures visant à soutenir les nouvelles enseignantes. Selon elles, le mentorat s'avère une avenue intéressante.

## **2.2 Le programme de mentorat**

Malgré le fait que les enseignantes expérimentées ont un horaire chargé, elles sont d'avis que l'accompagnement des novices est nécessaire pour assurer la qualité de la relève et de la formation et qu'un programme de mentorat pourrait faciliter l'intégration professionnelle des enseignantes novices. Dans le bilan des expériences vécues sur le programme de mentorat en enseignement au collégial, Cantin et Lauzon (2002) montrent que le mentorat influence positivement l'identité professionnelle et contribue au développement des compétences et de la confiance de la nouvelle enseignante.

D'un point de vue relationnel, les enseignantes expérimentées interrogées mentionnent que la manière d'être, l'accueil, le respect et le soutien de l'équipe de travail à laquelle la nouvelle enseignante est associée prend tout son sens quant à la réussite ou non de l'intégration de l'enseignante novice à son nouveau milieu de travail. En ce sens, dans l'expérimentation du mentorat au collégial, Cantin et Lauzon (*Ibid.*) ont recensé les attitudes attendues de la part du mentor. Il appert que le rôle du mentor est de proposer et non d'imposer, d'adapter ses interventions aux besoins du mentoré et de savoir donner de la rétroaction, d'être suggestif plutôt que directif. Selon Gervais (1999, p. 16), « le mentor peut avoir une influence importante sur le développement professionnel du débutant » mais pour que les choses se passent bien, « le rôle du mentor ne doit pas être confondu avec celui d'un inspecteur dont l'avis pourrait décider de la carrière du débutant » (*Ibid.*, p. 13). L'auteure ajoute que le mentor doit jouer un rôle de soutien, d'aide, d'écoute et non d'évaluation. Les enseignantes expérimentées se perçoivent comme habiles à transmettre l'information et à faire acquérir certaines habiletés aux novices. Elles se sentiraient à l'aise de venir en aide aux enseignantes novices à travers un programme de mentorat structuré.

De plus, les conditions favorables énoncées par Cantin et Lauzon (*Ibid.*) sont de l'ordre des attitudes et comportements attendus de part et d'autre de l'association mentor/mentoré. Selon l'étude des auteures, le mentoré ou l'enseignant accompagné devra se montrer disponible pour un accompagnement de ce genre. Il doit être une personne disponible qui manifeste une ouverture à l'apprentissage et aux conseils, qui est capable de les demander et de les écouter, capable aussi de reconnaître ses besoins. C'est ce que les auteures appellent « savoir prendre sa place ». Comme l'expriment deux enseignantes expérimentées : « Pour faire face au stress de l'enseignement, il faut avoir une bonne dose de confiance en soi et un certain leadership ». (Rose) « Le mentor devra faire en sorte de renforcer la confiance de l'enseignante novice face à l'expérience et au bagage qu'elle a ». (Jacinthe) À cet égard, Caron (2004) explique que l'enseignante débutante considère qu'elle doit

s'afficher comme une enseignante solide et en pleine connaissance de sa matière, mais qu'elle trouve parfois ce rôle difficile à endosser.

D'un point de vue organisationnel, les enseignantes expérimentées soulignent l'importance de l'implication formelle de la Direction du cégep. L'expérience de mentorat décrite par Nault (2003) montre que cette forme d'accompagnement est encouragée et appuyée par les directions des institutions d'enseignement dans la province albertaine. Il est essentiel que les administrateurs saisissent bien les exigences du rôle de mentor et les bénéfices apportés aux mentorés et tout comme l'Alberta, les enseignantes expérimentées proposent que la Direction du cégep reconnaisse le temps d'accompagnement fait par les enseignantes expérimentées et considèrent que la pratique de mentorat demande des modifications à l'organisation actuelle de travail. Ce programme de mentorat devrait se traduire par un allègement de la tâche de l'enseignante novice, une reconnaissance du temps d'accompagnement inclus dans la tâche du mentor, une allocation financière prévue à cet effet et un horaire flexible pour faciliter les rencontres, allant même jusqu'à les libérer de quelques périodes par semaine. Les participantes à la recherche souhaitent une structure formelle de mentorat pour faciliter l'organisation de travail des enseignantes intéressées par le mentorat.

À cet égard, Thorpe et Grant (2003) recommandent une structure formelle et la stratégie d'implantation suivante : d'abord, une évaluation de l'environnement de travail doit être faite, puis une discussion entre collègues intéressés à vivre l'expérience est nécessaire en rapport avec la faisabilité de leur participation. Ensuite, il importe de prendre un temps de réflexion pour déterminer l'orientation du plan d'action puisque celui-ci déterminera les résultats obtenus à la suite de son évaluation. Enfin, les auteures suggèrent de faire de l'évaluation formative en cours de réalisation et une évaluation sommative à la fin du programme. Après expérimentation, il appert que le programme de mentorat rapporte plusieurs bénéfices. Les résultats de recherche de Cantin et Lauzon (2002) mettent en évidence

un degré élevé de satisfaction et amènent les auteures à prôner le mentorat comme mesure efficace à mettre en place. Elles arrivent à la conclusion que, même avec un minimum d'investissement, on arrive à un bon transfert d'expertise.

### 3. LES LIMITES DE LA RECHERCHE

Bien que le langage constitue un moyen primordial dont dispose l'être humain pour communiquer, on réalise que les langages ne sont pas des codes parfaits. Certains éléments interviennent dans le processus de la communication et y jouent un rôle déterminant. En ce qui nous concerne, nous présentons deux problèmes vécus lors de cette recherche, notamment : la reconstitution du passé et la subjectivité de la chercheuse.

#### 3.1 La reconstitution du passé

Comme le soulève Van der Maren (1996), la « reconstruction » du passé en recherche qualitative présente des risques en ce sens qu'on ne rend jamais un événement tel qu'il s'est passé réellement dans les moindres détails. Assurément, en interrogeant les enseignantes expérimentées sur leur début en enseignement, on s'exposait à cela. Il se peut que les personnes participantes aient pu, inconsciemment, oublier de dévoiler des bribes du récit importantes pour la recherche, mais jugées banales à leurs yeux. Cette interprétation « provient du fait que les émotions, positives ou négatives, contribuent à brouiller la mémoire en ce sens, qu'on se souvient plus facilement des accidents de voyage que des journées sans particularité » (*Ibid.*, p. 106). Dans cette perspective, nous sommes consciente que les participantes associées à la recherche aient pu minimiser ou oublier certains faits. Un bon exemple est celui de Marguerite qui s'exprime en disant : « Je pense qu'il ne se fait rien de concret. Il n'y a rien de concret qui se fait. Non ce n'est pas vrai, je recommence. Excuse-moi, je me suis trompée. » Un autre exemple provient de Jacinthe qui dit : « Je pense... j'en suis maintenant certaine. » Anne a aussi fait une remarque en ce

sens : « Je suis contente que tu me reposes la question parce qu'il m'est revenu autre chose à ce propos ». Aussi, malgré la bonne foi des personnes participantes, il s'avère quasi impossible que la personne puisse se souvenir en même temps de tout ce qui s'est passé simultanément, c'est ce qu'appelle Van der Maren (*Ibid.*), la linéarisation et la conformité du passé. Autrement dit, « le sujet qui se souvient ne peut pas se souvenir du passé sans tenir compte de ce qu'il est à présent : la conscience du présent modifie la représentation du passé » (p. 106). Dans cette perspective, les propos des personnes participantes ont été considérés tels que relatés. Donc, il se pourrait que les récits soient teintés de là où la personne est rendue à présent.

### **3.2 La subjectivité de la chercheuse**

Une autre limite est sans doute la subjectivité de la chercheuse. Dans la présente étude, la chercheuse a tenté de faire preuve du maximum de rigueur au plan méthodologique. Comme la chercheuse connaît bien le milieu de travail des participantes pour y avoir travaillé pendant un bon nombre d'années et qu'elle est la conseillère pédagogique des participantes, elle a peut-être suscité chez elles la volonté de vouloir bien faire ou encore la peur d'être jugées. On espère que les enseignantes se sont senties suffisamment à l'aise pour s'exprimer franchement. À cet égard, Paillé et Mucchielli (2003) indiquent « qu'une situation n'est jamais étudiée dans un vase clos et en l'absence de toute sensibilité contextuelle » (p. 38). Ils ajoutent « qu'il le veuille ou pas, le discours du chercheur est imprégné, en positif ou en négatif, par les empreintes de sa culture d'appartenance sur le plan professionnel » (*Ibid.*, p. 39). Aussi, St-Cyr-Tribble et Saintonge (1999) mentionnent qu'il n'y a pas d'incompatibilité entre subjectivité et rigueur. C'est justement à toute la rigueur de la démarche méthodologique que nous avons porté une attention particulière.

Le guide d'entrevue a donné la possibilité à la chercheuse d'explorer toutes les avenues possibles du problème étudié par une collecte de données ressortant les points de vue d'enseignantes de deux catégories différentes, portant sur trois thèmes composés de plusieurs questions validées. De plus, l'analyse a tenté de rapporter de façon méthodique des codes donnés au *verbatim* analysé.

Comme le rapport verbal relatif à l'expérience vécue en enseignement est au cœur de la recherche, une certaine rigueur a été effectivement nécessaire. En ce sens, toutes les entrevues ont été menées de la même manière. Nous avons d'abord pris soin d'expliquer les objectifs de la recherche dès le départ à l'ensemble du personnel enseignant en soins infirmiers susceptible de participer et nous avons rappelé ces objectifs au début de chaque entrevue individuelle avant de faire signer le formulaire de consentement. Toutes les entrevues ont été réalisées avec l'un ou l'autre des guides d'entrevues et elles ont été enregistrées sur bande audio. Lors de l'entrevue, nous avons toujours validé les idées exprimées par la personne participante. En fait, la signification d'un message n'était pas toujours claire. Certains messages étaient polysémiques, équivoques, c'est-à-dire qu'ils pouvaient être interprétés de plusieurs façons. Souvent, l'emploi de mots imprécis faisait que l'intervieweuse ne pouvait décoder avec certitude le message véhiculé. Aussi, on ne pouvait bien saisir le sens d'une phrase si la signification des mots ou des expressions, de part et d'autre des acteurs impliqués, n'était pas éclaircie. Nous avons donc pris soin d'approfondir certains thèmes par un questionnement plus explicite et de préciser au fur et à mesure la compréhension des termes exploités. Selon Poupart (1993), « la subjectivité de l'intervieweur est peut-être moins un obstacle à vaincre qu'une ressource à utiliser dans la production des connaissances » (p. 108). À cet égard, la chercheuse a toujours eu le souci de vérifier la validité des propos exprimés par les participantes. Par ailleurs, les guides d'entrevues ont été préalablement validés, puis revus et corrigés après commentaires.

Compte tenu de ces considérations et pour s'assurer du bon déroulement des entrevues, des conditions de réalisation ont dû être respectées. La chercheuse s'est efforcée de respecter une certaine uniformité dans la façon d'interviewer les participantes, de conserver la même attitude d'ouverture, d'écoute et de respect d'une participante à l'autre.

## CONCLUSION

L'intérêt manifesté pour cette recherche provient de nos observations et de notre expérience comme enseignante en soins infirmiers et comme responsable de la coordination départementale de soins infirmiers. Au premier chapitre, nous avons exposé les problèmes qui pouvaient nuire à l'intégration des enseignantes novices en soins infirmiers et leurs répercussions sur la qualité de la formation. Plus précisément, ce qui nous a motivée à entreprendre une telle étude est le fait que des enseignantes en soins infirmiers passent du statut d'infirmières expertes au statut d'enseignantes novices, et ce, sans être préparées pédagogiquement à enseigner. Dès lors, plusieurs questions méritaient qu'on s'y attarde. Comment pouvons-nous venir en aide aux enseignantes novices? Quels moyens avons-nous dans le réseau collégial pour faciliter leur insertion professionnelle? En effet, le passage du milieu clinique, c'est-à-dire de la pratique infirmière vers le milieu de l'enseignement, constitue un double défi pour l'enseignante novice. Elle doit s'intégrer à son nouveau milieu de travail et apprendre le métier d'enseignante, et aussi apprendre à bien le faire. C'est pourquoi nous étions à la recherche d'une nouvelle approche pouvant aider ces enseignantes novices. C'est alors que l'apport du mentorat a pris une place importante dans le cadre de cette étude. Bien connu dans le milieu des affaires, le mentorat s'est avéré bénéfique pour plusieurs entreprises et les retombées positives pour l'organisation sont largement documentées. Cependant, on ne retrouve aucun écrit au sujet de l'implantation et de l'expérimentation de programmes de mentorat destinés spécifiquement aux enseignantes et aux enseignants en soins infirmiers au Québec, peu importe l'institution d'enseignement, que ce soit au cégep ou à l'université. La recension des écrits scientifiques provenait majoritairement du milieu universitaire, ailleurs au Canada, plus précisément en Alberta, ainsi qu'aux États-Unis et en Angleterre. Enfin, la pratique du mentorat a fait l'objet d'une étude menée par Cantin et Lauzon (2002) dans le réseau collégial toutes disciplines confondues. Leurs résultats montrent que beaucoup reste encore à faire.

À la suite du constat du manque de connaissances sur le mentorat destiné à des novices dans l'enseignement des soins infirmiers, nous avons axé notre recherche, d'une part, sur les points de vue des enseignantes et enseignants novices sur les défis à surmonter et les besoins face à la tâche et sur l'aide nécessaire qu'ils jugeraient nécessaire de recevoir lorsqu'on débute dans la profession et, d'autre part, sur les points de vue des enseignantes et des enseignants expérimentés en soins infirmiers, susceptibles d'être des mentors, sur les défis à relever dans la pratique du mentorat auprès d'enseignantes et d'enseignants novices. Il nous apparaissait important de connaître les points de vue des novices et des expérimentés, avant même d'entreprendre l'élaboration d'un programme de mentorat.

Par conséquent, une méthodologie qualitative a été privilégiée. L'entrevue semi-dirigée a permis de recueillir de l'information sur l'expérience vécue permettant ainsi à la personne interviewée de verbaliser ses opinions, ses perceptions, ses appréhensions et les besoins ressentis. L'intérêt et l'engagement des six participantes à cette recherche ont donné lieu à des échanges honnêtes, transparents et fructueux, et ce, tant chez les enseignantes expérimentées que chez les novices. Toutefois, il faut garder à l'esprit que les points de vue des enseignantes sur le sujet sont de l'ordre de la subjectivité et sont en relation étroite avec l'expérience vécue. Il se peut que les personnes participantes aient, plus ou moins inconsciemment, oublié de dévoiler certaines choses qui auraient pu être importantes pour la recherche, mais jugées banales à leurs yeux. Dans cette perspective, nous sommes consciente que les participantes associées à la recherche ont pu minimiser ou oublier certains faits. Malgré cette limite, il appert que lors des entrevues, les enseignantes ont démontré un souci et une préoccupation d'être honnêtes, sincères et franches.

Les résultats de notre recherche mettent en évidence un besoin réel de support pédagogique et psychologique pour favoriser l'intégration professionnelle des enseignantes novices en soins infirmiers. Les premières années d'enseignement sont cruciales et en même temps difficiles pour ces enseignantes : tâches multiples, gestion

de la discipline en classe, relations avec les collègues parfois difficiles, précarité d'emploi, etc. Elles avouent qu'elles ne sont pas suffisamment préparées à faire face à cette réalité et il se trouve que l'enseignement est bien loin de ce qu'elles avaient imaginé. Certaines participantes ont avoué leur désarroi face à l'ampleur de la tâche et ont même pensé retourner en milieu hospitalier à un moment ou à un autre de leur carrière. Elles remarquent que si elles n'avaient pas eu d'aide à ce moment-là, elles auraient quitté l'enseignement collégial. Dans le discours des participantes, un besoin ressort clairement, celui d'être approuvées, conseillées, écoutées et respectées en début de carrière. Cela correspond tout à fait à la relation mentorale telle que définie par Houde (1991, 1995, 2004) et Benabou (1995, 2000). Par ailleurs, selon l'étude de Cantin et Lauzon (2002) l'accompagnement des enseignantes novices contribue à les encourager dans leur choix d'enseigner.

De plus, les résultats de notre recherche ont révélé que la transition professionnelle est un élément important à considérer. En effet, les enseignantes interrogées rapportent qu'elles ont eu de la difficulté à se présenter en tant qu'enseignantes. Selon les commentaires des participantes, il aura fallu au moins deux ans, voire quatre ans pour certaines d'entre elles, pour se sentir à l'aise avec le métier d'enseignante. À ce propos, des liens peuvent être faits avec les phases de développement d'Huberman (1989) et le processus de transition professionnelle présenté par Roberge (1998). Notre analyse montre que le cheminement des enseignantes demande une période d'adaptation et d'ajustement non négligeable. Roberge (*Ibid.*) mentionne à cet égard que le fait de « connaître et reconnaître que ce mouvement existe [...] permet non seulement de mieux accompagner, mais également d'aider à comprendre et à prendre conscience de ce processus » (p. 158). Non seulement faut-il faciliter l'intégration de ces enseignantes novices au collégial, mais aussi permettre à celles-ci de développer leur identité professionnelle au plus tôt.

En outre, mentionnons qu'il est intéressant de constater que la majorité des participantes à notre recherche avouent que l'accompagnement joue un rôle prépondérant dans l'intégration de l'enseignante novice et qu'il importe de mettre en place une structure formelle d'accompagnement. En effet, plusieurs d'entre elles sont d'avis que les moyens offerts sont insuffisants pour favoriser le transfert d'expertise. Le besoin des enseignantes novices de se faire approuver dans ce qu'elles font, d'avoir des balises, d'avoir quelqu'un sur qui compter pour les aider, les guider dans leur tâche a été mentionné à plusieurs reprises. Aussi, toutes les participantes demandent que l'institution s'implique davantage au niveau de l'aspect financier. Cela se traduirait par un allègement de la tâche et un horaire flexible pour les enseignantes novices et expérimentées impliquées dans la relation mentorale. D'ailleurs, Cantin et Lauzon (2002) précisent qu'une des conditions favorables à la réussite du mentorat est la valorisation du mentorat par des actions concrètes de la part de l'institution, comme une libération de tâche pour le mentor et l'enseignante accompagnée afin de favoriser le travail entre eux et le partage de responsabilités avec le département. C'est donc dire que la mise en place d'une structure de mentorat formel et l'attribution d'un mentor à l'enseignante novice combleraient les attentes et susciteraient des sentiments de confiance et de quiétude.

En terminant, nous pensons que les résultats de cette recherche apportent une contribution non négligeable dans le réseau collégial au Québec. L'analyse des points de vue des enseignantes novices a permis, d'une part, de mettre en évidence le phénomène de transition professionnelle bien présent et les besoins particuliers qui lui sont associés. Et, d'autre part, les résultats montrent que les enseignantes expérimentées semblent dépassées par les événements et qu'elles ont besoin d'appui pour mettre en place une structure facilitant l'intégration des novices. Nous avons aussi constaté que le cas particulier de l'intégration professionnelle des enseignantes novices en soins infirmiers doit être comprise dans leur travail spécifique : le partage du temps de travail entre le milieu hospitalier avec la supervision de stage et le milieu de l'institution d'enseignement avec les cours et les laboratoires.

Enfin, la mise en relation des résultats de la recherche avec les écrits scientifiques recensés a montré qu'il est possible de mettre sur pied un programme de mentorat qui correspond et respecte les particularités de chacun à travers un cadre plus ou moins formel. S'il est de la responsabilité des enseignantes expérimentées de guider les enseignantes novices, Guay et Lirette (2003) remarquent que plus la relation dans le nouveau milieu de travail est harmonieuse, plus l'intégration est facile et réussie. D'ailleurs, les programmes développés par Thorpe et Grant (2003) et Snelson *et al.* (2002) sont basés sur une philosophie humaniste où les relations interpersonnelles harmonieuses occupent une grande place.

À la suite de la recherche entreprise et des résultats obtenus, nous avons mis sur pied un projet-pilote de mentorat au collège où nous intervenons. Le projet-pilote *Ulysse* est offert à tous les novices, peu importe le programme ou la discipline. Convaincue des retombées positives d'un programme de mentorat pour les mentors, les mentorés et l'organisation, nous avons offert à tous la possibilité de profiter de l'expérience d'un mentor. Nous avons pensé que les mêmes problèmes que ceux dégagés chez les enseignantes en soins infirmiers pouvaient être vécus par d'autres catégories d'enseignantes et d'enseignants. Les résultats de l'évaluation de ce programme de mentorat à la suite d'une première expérimentation seront traités sous peu.

À partir de la recherche menée et de l'expérience du projet-pilote, ainsi que des besoins de trouver des moyens pour favoriser la transition professionnelle des infirmières qui deviennent enseignantes au collégial, il serait intéressant dans l'avenir de documenter l'expérience de mentorat réalisée dans le cadre des programmes d'accueil et d'insertion professionnelle existant dans les établissements d'enseignement du réseau collégial et d'analyser l'impact de la relation mentorale sur l'intégration professionnelle des enseignantes et des enseignants.

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Akkari, A. et Heer, S. (2003). *Les débuts dans le métier d'enseignant : le bilan des premières années d'exercice*. Communication présentée au 1<sup>er</sup> Forum de la HEP-BEJUNE, Bienne, Suisse, 25-26 septembre.
- Antidote RX- Dictionnaires* (2007). (V.5.). Logiciel. Paris : Druide Informatique.
- Baillauquès, S. et Breuse, É. (1993). *La première classe. Les débuts dans le métier d'enseignant*. Paris : ESF.
- Ballard, E. (1995). A model for mentorship in nurse teacher preparation. *The vocational aspect of education*, 47(4), 387-405.
- Balleux, A. (2006a). L'entrée en enseignement professionnel au Québec : l'apport du processus migratoire à la lecture d'un mouvement de passage, *Carriérologie*, 10(4), 603-627.
- Balleux, A. (2006b). Les étudiants en formation à l'enseignement professionnel au Québec : portrait d'un groupe particulier d'étudiants universitaires. *Canadian Journal of Higher Education, Revue canadienne d'enseignement supérieur*, 36(1), 29-48.
- Beaunègre, J.-F. (1998). *Analyse descriptive et explicative des effets du mentorat sur le devenir professionnel d'un groupe de diplômés universitaires*. Mémoire de maîtrise en administration des affaires, École des Sciences de la gestion, UQAM, Montréal.
- Bédard, Y. (2000). *L'insertion professionnelle du jeune enseignant par la méthode de « mentoring »*. Mémoire de maîtrise en éducation, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, Québec.
- Benabou, C. (2000). Le mentorat structuré : un système efficace de développement des ressources humaines. *Revue Effectif*, été, 48-52.
- Benner, P. (1995). *De novice à expert*. (Trad. par L. Ovion), St-Laurent : Éditions du Renouveau pédagogique.
- Bourbeau, J. (2003). Les jeunes professeurs ont besoin d'aide. La difficile tâche d'enseignant. *Le Devoir* (Montréal), A9, 7 nov.
- Caron, S. (2004). L'entrée dans le métier stratégies d'insertion informelles d'enseignantes débutantes. *Cahier du Cirade*, 3, 99-110.

- Cantin, A. et Lauzon, M. (2002). *Expériences de mentorat au collégial*. Rapport de recherche, Université de Sherbrooke, Sherbrooke, Regroupement des collèges Performa.
- Conseil supérieur de l'éducation (2004). *Un nouveau souffle pour la profession enseignante*. Québec : CSE.
- Conseil supérieur de l'éducation (2000). *La formation du personnel enseignant du collégial : un projet enraciné dans le milieu*. Québec : CSE.
- Conseil supérieur de l'éducation (1997). *L'insertion sociale et professionnelle, une responsabilité à partager*. Québec : CSE.
- Cuerrier, C. (2001). *Le mentorat et le monde du travail : un modèle de référence*, Charlesbourg : La Fondation de l'entrepreneurship.
- Cuerrier, C. (2003). *Répertoire de base*. Collection Mentorat, Québec : Les Éditions de la Fondation de l'entrepreneurship.
- Deschenaux, F. et Bourdon, S. (2005). Introduction à l'analyse qualitative informatisée à l'aide du logiciel QSR NVivo 2.0, *Les cahiers pédagogiques de l'Association pour la recherche qualitative*, août, 1-45.
- Deschenaux, F. (2007). Guide d'introduction au logiciel QSR NVivo 7, *Les cahiers pédagogiques de l'Association pour la recherche qualitative*, janvier, 1-32.
- Ehrich, L.C., Tennent, L. et Hansford, B.C. (2002). *A review of mentoring in education: Some lessons for nursing*. Contemporary Nurse. 12(3), 253-264.
- Fortin, M.-F. (dir.) (1996). *Le processus de recherche de la conception à la réalisation*. Montréal : Décarie Éditeur.
- Gagné, M. (1995). Une entrée accompagnée dans la profession : le projet Passage ou avoir quelqu'un à ses côtés. *Vie pédagogique*, 92, janvier-février, 24-26.
- Gervais, C. (1999). Comprendre l'insertion professionnelle des jeunes enseignants. *Vie pédagogique*, 111, 12-18.
- Gohier, C. (2004). De la démarcation entre critères d'ordre scientifique et d'ordre éthique en recherche interprétative. *Recherches qualitatives*, 24, 3-17.
- Gouvernement du Québec (2001). *Rapport du Forum national sur la planification de main-d'oeuvre infirmière*. Québec : La Direction des communications du ministère de la Santé et des Services sociaux.

- Gouvernement du Québec (2007). *Principales statistiques de l'éducation*. Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Document électronique téléaccessible à l'adresse <<http://www.mels.gouv.qc.ca/stat/Statfr/psmenu.htm>>. Document consulté en ligne le 25 avril 2008.
- Guay, M.-M. et Lirette, A. (2003). *Guide sur le mentorat pour la fonction publique québécoise*. Rapport de recherche. Centre d'expertise en gestion des ressources humaines. Édition révisée. Bibliothèque nationale du Québec. Document électronique téléaccessible à l'adresse <[http://www.tresor.gouv.qc.ca/fr/publications/ress\\_humaine/centre\\_expertise/mentor\\_rapp\\_rech\\_guide\\_03.pdf](http://www.tresor.gouv.qc.ca/fr/publications/ress_humaine/centre_expertise/mentor_rapp_rech_guide_03.pdf)>. Document consulté en ligne le 5 février 2004.
- Houde, R. (2005). *À propos du mentorat : des racines et des ailes!* Communication présentée au 4<sup>e</sup> congrès annuel de Mentorat Québec, Montréal, Québec, 1<sup>er</sup> déc.
- Houde, R. (2004). *Le mentorat, une culture à consolider*. Éditorial. *Le Devoir* (Montréal), A6, 5 janvier 2004.
- Houde, R. (1995). *Des mentors pour la relève*. Montréal : Les Éditions du Méridien.
- Houde, R. (1991). *Les temps de la vie : le développement psychosocial de l'adulte selon la perspective du cycle de la vie*. Québec : Gaétan Morin Éditeur.
- Huberman, M. (Ed.). (1989). *La vie des enseignants, évolution et bilan d'une profession*. Paris : Delachaux et Niestlé.
- Laflamme, C. (1993). Réflexions sur une problématique de l'insertion professionnelle des jeunes. In C. Laflamme (Ed.), *La formation et l'insertion professionnelle, enjeux dominants dans la société postindustrielle* (p. 89-118). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Lanriec, T. (1992). *L'École à l'envers : Former des enseignantes en infirmerie*. Paris : Éditions Lamarre.
- Larivée, J. (2002). Le mentorat : un coup de main pour l'avenir. *Revue Effectif*, avril-mai, 28-31.
- Lauzon, M. (2002a). Comment les professeurs du collégial ont-ils appris à enseigner? *Pédagogie collégiale*, 15(4), 4-10.
- Lauzon, M. (2002b). Le développement professionnel des professeurs du collégial : des enjeux communs et quelques parcours types. *Pédagogie collégiale*, 16(3), 22-29.

- Legendre, R. (dir.) (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3<sup>e</sup> éd.), Montréal : Guérin éditeur ltée.
- Lin, J. (2006). *Les enseignants : tendance de 1999 à 2005*. Ottawa : Statistiques Canada. Document téléaccessible à l'adresse <[http://www.statcan.ca/francais/freepub/81-004-XIF/2006004/teach\\_f.htm](http://www.statcan.ca/francais/freepub/81-004-XIF/2006004/teach_f.htm)> Document consulté en ligne le 22 novembre 2007.
- Jeuge-Maynard, I. (dir.) (2008). *Le Petit Larousse illustré*. Paris : Larousse.
- Marcoux, J.R. (2001). *Le changement de génération chez le personnel enseignant des cégeps : un état de la question*. École nationale d'administration publique de l'Université du Québec, Québec.
- Miles, M.B. et Huberman, M.A. (1991). *Analyse des données qualitatives. Recueil de nouvelles méthodes*. Montréal : De Boeck Université.
- Mott, M.C. (1992). Cognitive coaching for nurse educators. *Journal of Nursing*, 31(4), 188-190.
- Mukamurera, J. (1999). Le processus d'insertion professionnelle de diplômés en enseignement au Québec : une analyse de trajectoires. *Perspectives d'avenir en éducation*, XXVII(1). Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.acef.ca/c/revue/revuehtml/27-1/Mukamurera.html>> Document consulté en ligne le 5 février 2004.
- Nault, G. (2003). L'insertion professionnelle : Quelques exemples d'ailleurs. *Vie pédagogique*, 128, sept-oct., 23-25.
- NVivo (2007). (V.7.0). Logiciel. Australie : QSR.
- Ordre des infirmières et infirmiers du Québec (2000). *Statistiques sur la population infirmière par région administrative à partir du fichier des membres au 1<sup>er</sup> novembre 1999*, février 45 et 156. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.oiiq.org>>. Document consulté en ligne le 14 janvier 2005.
- Ordre des infirmières et infirmiers du Québec (2006). *Statistiques sur la population infirmière par région administrative à partir du fichier des membres au 31 mars 2006*. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.oiiq.org>>. Document consulté en ligne le 27 juin 2007.
- Ordre des infirmières et infirmiers du Québec (2007). Le Code de déontologie des infirmières et infirmiers, *Le journal*, 4(2), Montréal, Québec. Document téléaccessible à l'adresse <[http://www.oiiq.org/uploads/periodiques/Journal/vol4\\_no2/ss04.htm](http://www.oiiq.org/uploads/periodiques/Journal/vol4_no2/ss04.htm)> Document consulté en ligne le 28 juin 2007.

- Paillé, P. (1991). Procédures systématiques pour l'élaboration d'un guide d'entrevue semi-directive : Un modèle et une illustration. *Communication au congrès de l'Association canadienne-française pour l'avancement des sciences*, Université de Sherbrooke, mai.
- Paillé, P. (1996). De l'analyse qualitative en général et de l'analyse thématique en particulier. *Recherches qualitatives*, 15, 179-194.
- Paillé, P. et Muchielli, A. (2003). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* Paris : Armand Colin.
- Poupart, J. (1993). Discours et débats autour de la scientificité des entretiens de recherche. *Sociologie et sociétés*, XXV(2), 93-110.
- Pratte, M. (2007). Se préparer à l'arrivée importante de nouveaux professeurs. *Pédagogie collégiale*, 20(4), 19-26.
- Rey, A. et Rey-Debove, J. (2008). *Le nouveau Petit Robert*. Paris: Le Robert
- Roberge, M. (1998). *Tant d'hiver au cœur du changement. Essai sur la nature des transitions*. Québec : Les Éditions Septembre.
- Royer, N., Loïselle, J., Dussault, M., Cossette, F. et Deaudelin, C. (2001). Le stress professionnel ressenti par les enseignants à diverses étapes de leur carrière. *Vie pédagogique*, 119, avril-mai, 5-8.
- Saint-Louis, M. (1994). Accompagner les enseignants débutants : l'expérience américaine. *Vie pédagogique*, 88, mars-avril, 43-45.
- Savoie-Zajc, L. (2000). La recherche qualitative interprétative en éducation. In T. Karsenti, et L. Savoie-Zajc, *Introduction à la recherche en éducation* (p. 171-196). Sherbrooke : Édition du CRP.
- Savoie-Zajc, L. (2003). L'entrevue semi-dirigée. In B. Gauthier (dir.). *Recherche en sciences sociales : de la problématique à la collecte de données* (4<sup>e</sup> édition) (p. 293-316). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Snelson, C., Martsof, D., Dieckman, B., Anaya, E., Cartechine, K., Miller, B., Roche, M. et Shaffer, J. (2002). Caring as a Theoretical Perspective for a nursing Faculty Mentoring Program. *Nurse Education Today*, 22(8), 654-660.
- St-Cyr-Tribble, D. et Saintonge, L. (1999). Réalité, subjectivité et crédibilité en recherche qualitative : quelques questionnements, *Recherches qualitatives*, 20, 113-125.

Thorpe, K. et Grant, R. (2003). A collegial mentoring model for nurse educators. *Nursing Forum*, 38(1), 5-15.

Van der Maren, J.M. (1996), *Méthode de recherche pour l'éducation*, (2<sup>e</sup> éd.), Montréal. Presses de l'Université de Montréal : De Boeck Université.

## **ANNEXE A**

### **GUIDE D'ENTREVUE POUR LES NOVICES**

## GUIDE D'ENTREVUE ENSEIGNANTES NOVICES

### *Thème –A-*

#### *Défis à relever en début de carrière- Vécu*

1. Qu'est-ce qui vous a motivé à faire le passage de la pratique professionnelle à l'enseignement?  
**(P. Défi professionnel, salaire, amélioration des conditions de travail, congé)**
2. Comment vivez-vous votre expérience de travail?  
**(P. Difficilement, bien-être, mieux être. Comment entrevoit-elle sa vie dans ce nouveau contexte?)**
3. Est-ce que le rôle de l'enseignante correspond à la perception que vous vous en faites?  
**(P. Rôle idéalisé de l'enseignante en soins infirmiers? Êtes-vous déçue? Satisfaite? Stimulée? Choc de la réalité?)**
4. Quelles sont vos forces, vos faiblesses face à la tâche d'enseignante?
5. Avez-vous le sentiment que l'identité professionnelle se transforme?  
**(P. Se présente en tant qu'infirmière enseignante ou enseignante infirmière? le sentiment d'assumer un double rôle, par rapport aux ex-collègues, aux patients)**
6. Comment vos ex-collègues de travail vous perçoivent-elles?  
**(P. Compétences, fiabilité, comme faisant partie de l'équipe, ne faisant plus partie de l'équipe)**
7. Comment êtes-vous perçue par les futures infirmières?  
**(P. Crédibilité, confiance, compétente)**

### *Thème –B-*

#### *Défis à relever en début de carrière- Besoins face à la tâche*

1. Qu'est-ce que ce travail exige?  
**(P. Horaire, compétence disciplinaire, pédagogie, engagement, relations interpersonnelles satisfaisantes)**

2. Est-ce que vous considérez ce travail comme étant difficile? Si oui, pour quelles raisons?  
(**P. Environnement, théorie, labo, stage, planification de cours, correction, horaire, langage utilisé (approche par compétences, approche programme, etc.)**)
3. Quelles sont vos appréhensions face à la nouvelle tâche?  
(**P. peurs de ne pas être acceptée des profs, de ne pas être aimée des élèves, d'avoir de la difficulté à passer la matière, etc.**)
4. Qu'auriez-vous besoin pour vous acquitter de la tâche convenablement?  
(**P. Quels sont les besoins de ces nouvelles enseignantes? Personnellement, professionnellement**)
5. Qu'attendez-vous de l'organisation?  
(**P. Aide, support personnel, professionnel**)
6. Quel est le soutien fourni par le collègue?  
(**P. Encadrement, accueil**)
7. Quel est l'accueil réservé aux nouveaux?  
(**P. Est-ce suffisant? Manque de structure, de coopération, incomplet**)
8. Quel est l'encadrement proposé?  
(**P. Trop court, trop long, incomplet. Est-ce suffisant?**)
9. Quelles sont les interactions avec les autres profs?  
(**P. Difficile, laissée seule à elle-même, autonomie préconisée, entraide**)
10. Qu'attendez-vous des collègues de travail?  
(**P. Complicité, entraide, support, etc.**)
11. Comment vous sentez-vous impliquée dans l'équipe?  
(**P. Comité, délégation de tâches, confiance mutuelle. Avez-vous le sentiment d'appartenir à la communauté collégiale? Vous sentez-vous liée au collègue, philosophie, plan stratégique, etc.?**)
12. Quelles sont les ressources qui vous sont offertes en cas de difficulté? Savez-vous où vous adresser?  
(**P. Personnelles ou professionnelles**)
13. Face à la précarité, jusqu'à quel point est-ce important pour vous d'avoir un travail assuré?  
(**P. Stabilité : personnellement et professionnellement**)

14. Quelles sont les émotions véhiculées à l'idée de s'investir sans avoir l'assurance d'être là à la prochaine session?  
**(P. Décrochage, incertitude de vouloir persévérer, démotivation)**
15. Qu'est-ce qui vous motiverait?  
**(P. Allègement de la tâche, possibilité d'avancement, salaire)**
16. Quels sont vos projets d'avenir?  
**(P. Incertitude de vouloir persévérer, avoir de l'avancement, possible dans un contexte d'enseignement? Pense-t-elle faire ce travail pour le reste de sa vie?)**

## **ANNEXE B**

### **GUIDE D'ENTREVUE POUR LES EXPÉRIMENTÉES**

## **GUIDE D'ENTREVUE ENSEIGNANTES EXPÉRIMENTÉES**

### *Thème –A-*

#### *Défis à relever - Accompagnement*

1. Comment percevez-vous la tâche d'enseignante débutante?  
**(P. Niveau de difficulté, charge de travail)**
2. Selon vous, quelles sont les principales sources de difficulté des nouveaux enseignants?  
**(P. Préparation de cours, horaire chargé, langage méconnu, groupe difficile, intégration à l'équipe des profs, etc.)**
3. Quelles sont les pratiques habituelles de transfert d'expertise?  
**(P. Qu'est-ce qui s'est fait pour vous? Pensez-vous que d'autres ont eu droit aux mêmes pratiques, y a-t-il eu un training au début du travail? Qu'est-ce que vous auriez souhaité que l'on fasse pour vous?)**
4. Que pensez-vous de la formation offerte pour les nouveaux profs?  
**(P. Suffisante pour les intégrer, trop longue, trop courte, inexistante, obligatoire à l'embauche)**
5. Qu'est-ce qu'évoquent pour vous les termes « mentors » ou « mentorat »?  
**(P. À quoi ça vous fait penser?)**
6. Que savez-vous du rôle de mentor?  
**(P. développement de la relation, sur l'information, la confrontation, etc.)**
7. Seriez-vous à l'aise avec cette forme d'accompagnement, avec l'idée d'être un « mentor »?  
**(P. Seriez-vous en confiance? Qualités requises, crédibilité.)**
8. Pour bien jouer son rôle de mentor, est-ce que ça prend certaines conditions? Lesquelles?  
**(P. Besoin de formation pour s'acquitter de la tâche convenablement? Informations, perfectionnement, suivi, etc.)**
9. Comment pourriez-vous venir en aide à une nouvelle enseignante à travers un programme de mentorat?  
**(P. Pédagogiquement, dans ma salle de classe, horaire déjà chargé, organisation de travail)**

10. Quel serait le rôle de l'organisation, selon vous, pour vous faciliter la tâche comme mentor?  
**(P. Horaire flexible, allègement de la tâche, etc.)**
  
11. Selon vous, qu'est-ce qui pourrait mettre en confiance la nouvelle enseignante lors d'une relation mentorale?  
**(P. Personnellement, professionnellement)**
  
12. Croyez-vous que la qualité de vie collégiale, le climat de travail influence l'intégration des nouveaux enseignants dans l'équipe? Quel serait le rôle du mentor à cet effet?  
**(P. Interactions, aide par les pairs, intégration à l'équipe, activités sociales, etc.)**
  
13. Seriez-vous intéressée à jouer un rôle pour favoriser l'intégration des nouvelles enseignantes?  
**(P. Lequel? Pourquoi? Comment? Seriez-vous prête?)**

## **ANNEXE C**

### **LETTRE D'INFORMATION ET FORMULAIRE DE CONSENTEMENT**

## LETTRE D'INFORMATION ET FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

### *Invitation à participer au projet de recherche*

L'insertion professionnelle de l'infirmière experte comme enseignante novice en soins infirmiers au collégial : l'apport du mentorat

Marjolaine Roy, étudiante-chercheuse, Faculté d'éducation,  
Université de Sherbrooke

Nous sollicitons par la présente votre participation à la recherche en titre, qui vise à mieux comprendre comment nous pourrions venir en aide aux nouvelles enseignantes en soins infirmiers au collégial à l'aide d'un programme de mentorat. Les objectifs de ce projet de recherche sont : de dégager les points de vue des enseignantes expérimentées en soins infirmiers, susceptibles d'être des mentors, sur les défis à relever dans la pratique du mentorat auprès d'enseignantes novices et de dégager les points de vue des enseignantes novices sur les défis à surmonter et les besoins face à la tâche et sur l'aide nécessaire qu'elles jugeraient important de recevoir lorsqu'on débute dans la profession.

Votre participation à ce projet de recherche consiste à participer à une entrevue de 30 à 45 minutes environ, portant sur votre expérience en accompagnement des nouveaux profs, votre perception quant à leur transition professionnelle et les moyens pour leur venir en aide, etc. L'entrevue se déroulera au collège même, au bureau B-225. Le moment de rencontre sera choisi à la convenance des participantes et de la chercheuse. L'entrevue sera enregistrée dans le but de faciliter la transcription qui permettra l'analyse de données.

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 pseudonyme. L'anonymat sera respecté en utilisant des noms fictifs lors de la transcription. Les résultats de la recherche ne permettront pas d'identifier les participants. Les résultats seront diffusés dans un mémoire, et des communications dans différents congrès, AEESICQ, OIIQ, etc.

Les données recueillies seront conservées sous clé à mon bureau et la seule personne qui y aura accès est France Jutras, professeure à l'Université de Sherbrooke et directrice de maîtrise. Elles seront détruites dans 2 ans une fois le travail terminé et ne seront pas utilisées à d'autres fins que celles décrites dans le présent document.

Votre participation à cette étude se fait sur une base volontaire. Vous êtes entièrement libre de participer ou non, et de vous retirer en tout temps sans préjudice. Les risques associés à votre participation sont minimaux et Marjolaine Roy, étudiante-chercheuse, s'engage à mettre en œuvre les moyens nécessaires pour les réduire ou les pallier. Le seul inconvénient est le temps passé à participer au projet, soit maximum une heure. La contribution à l'avancement des connaissances au sujet de la transition professionnelle des nouvelles enseignantes en soins infirmiers sont les bénéfices directs prévus. Aucune compensation d'ordre monétaire n'est accordée.

Si vous avez des questions concernant ce projet de recherche, communiquez avec Marjolaine Roy au 862-6903, poste 2337 ou par courriel au [marroy@cegep-rdl.qc.ca](mailto:marroy@cegep-rdl.qc.ca).

Si vous avez des questions concernant les aspects éthiques de ce projet, communiquez avec M. André Balleux, président du comité d'éthique Éducation et sciences sociales, au (819) 821-8000 poste 2439 ou à [andre.balleux@usherbrooke.ca](mailto:andre.balleux@usherbrooke.ca).

*J'ai lu et compris le document d'information au sujet de la recherche portant sur :*

**L'insertion professionnelle de l'infirmière experte comme enseignante novice en soins infirmiers au collégial : l'apport du mentorat**

*J'ai compris les conditions, les risques et les bienfaits de ma participation. J'ai obtenu des réponses aux questions que je me posais au sujet de ce projet. J'accepte librement de participer à ce projet de recherche.*

Participante ou participant :

Chercheuse :

Signature :

Signature :

Nom :

Nom :

Date :

Date :