



Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur

26-1 (2010)
Varia

Paul-Armand Bernatchez, Sylvie C. Cartier, Marilou Bélisle et Claire Bélanger

Le mentorat en début de carrière : retombées sur la charge professorale et conditions de mise en œuvre d'un programme en milieu universitaire

Avertissement

Le contenu de ce site relève de la législation française sur la propriété intellectuelle et est la propriété exclusive de l'éditeur.

Les œuvres figurant sur ce site peuvent être consultées et reproduites sur un support papier ou numérique sous réserve qu'elles soient strictement réservées à un usage soit personnel, soit scientifique ou pédagogique excluant toute exploitation commerciale. La reproduction devra obligatoirement mentionner l'éditeur, le nom de la revue, l'auteur et la référence du document.

Toute autre reproduction est interdite sauf accord préalable de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France.

revues.org

Revues.org est un portail de revues en sciences humaines et sociales développé par le Cléo, Centre pour l'édition électronique ouverte (CNRS, EHESS, UP, UAPV).

Référence électronique

Paul-Armand Bernatchez, Sylvie C. Cartier, Marilou Bélisle et Claire Bélanger, « Le mentorat en début de carrière : retombées sur la charge professorale et conditions de mise en œuvre d'un programme en milieu universitaire », *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur* [En ligne], 26-1 | 2010, mis en ligne le 10 mai 2010, consulté le 06 septembre 2013. URL : <http://ripes.revues.org/374>

Éditeur : Association internationale de pédagogie universitaire
<http://ripes.revues.org>
<http://www.revues.org>

Document accessible en ligne sur :
<http://ripes.revues.org/374>
Document généré automatiquement le 06 septembre 2013.
© Tous droits réservés

Paul-Armand Bernatchez, Sylvie C. Cartier, Marilou Bélisle et Claire Bélanger

Le mentorat en début de carrière : retombées sur la charge professorale et conditions de mise en œuvre d'un programme en milieu universitaire

Avant-propos

- 1 Le développement professionnel des enseignants universitaires résulte souvent d'activités d'apprentissage informel. Ils acquièrent leurs compétences pédagogiques, entre autres, dans l'action même d'enseigner, en discutant avec des collègues ou avec leurs étudiants, et par des lectures personnelles. Parallèlement, plusieurs enseignants s'engagent dans des activités d'apprentissage plus formelles comme des conférences, des consultations individuelles, des ateliers pédagogiques (Knight, Tait & Yorke, 2006). Ces activités leur sont généralement offertes par les centres de pédagogie universitaire (CPU) à l'instar du Centre d'études et de formation en enseignement supérieur (CEFES) qui accompagne les enseignants de l'Université de Montréal, au plan pédagogique, tout au long de leur carrière.
- 2 Dans les activités de formation au CEFES, nous présentons aux enseignants les résultats de différentes recherches reliées aux thèmes spécifiques que nous traitons. Robitaille (2007) a effectivement identifié que la présentation d'apports théoriques aux enseignants lors d'un atelier pédagogique semble favoriser l'intégration dans leurs pratiques des concepts qui ont été véhiculés. Pour être en mesure d'alimenter ces apports théoriques, le CEFES procède à des synthèses de résultats de recherches sur différentes problématiques abordées.
- 3 C'est dans ce contexte et conformément au mandat d'études du CEFES qu'a été réalisée la synthèse que nous présentons ici concernant la problématique du mentorat en milieu éducatif.

Introduction

- 4 Cette synthèse d'écrits a été menée dans le but de faire état des retombées du mentorat en milieu éducatif, plus précisément, le mentorat destiné aux enseignants universitaires en début de carrière et à documenter des conditions de mises en œuvre d'un programme. Comme le signalent Trorey et Blamires (2006), la littérature sur le mentorat est vaste sur le plan des contenus, allant des articles scientifiques aux guides procéduraux, et s'étendant sur quelques siècles comme en fait foi la recension des écrits menée par Woodd (1997) qui couvre la période de 1793-1996. Historiquement, le mentorat se retrouve d'abord dans les entreprises et le milieu des affaires avant de s'implanter en milieu éducatif, de façon informelle ou formelle à l'intention des étudiants ou des enseignants. Woodd suggère que les habiletés développées par le mentorat et les façons de faire seraient dans une certaine mesure génériques et indépendantes du contexte. Le mentorat jouerait, en milieu éducatif, un rôle analogue à celui qu'il joue dans les autres milieux de travail. Selon Schrodt, Stringer Cawyer et Sanders (2003), les recherches tendent à montrer que de façon générale, le mentorat peut influencer positivement sur la satisfaction au travail et la réussite professionnelle. Comparés à ceux qui ne bénéficient pas d'un mentor, les mentorés reçoivent plus de promotions, gagnent de meilleurs salaires et se déclarent plus satisfaits de leur travail. Le mentorat s'avère ainsi une avenue pour améliorer la qualité de vie dans une organisation et constituerait, selon Luna et Cullen (1996), le prolongement du développement personnel selon les étapes de vie telles que définies par les théoriciens de la psychologie développementale (Erikson, 1963 ; Levinson, 1986).
- 5 Dans le présent texte, après avoir fourni quelques définitions relatives au domaine et signalé les problèmes reliés à l'évaluation du mentorat en milieu éducatif, nous verrons que la question de la supériorité du mentorat informel par rapport au mentorat formel reste sans réponse définitive. Ensuite, nous constaterons que le mentorat joue un rôle positif dans le

développement professionnel des enseignants pour l'ensemble des quatre fonctions de la charge professorale : enseignement, recherche, contribution au fonctionnement de l'institution et rayonnement universitaire. Puis, nous isolerons la fonction enseignement pour signaler plus spécifiquement les retombées du mentorat sur cette fonction de la charge professorale. Nous regrouperons les principales conditions de réussite tirées des expériences menées dans différentes institutions, après quoi nous nous intéresserons aux modalités d'implantation et de fonctionnement d'un programme de mentorat, ce qui nous conduira à proposer un modèle utilisable dans un établissement. Finalement, en guise de conclusion, nous suggérerons d'autres avenues à explorer pour mieux comprendre le phénomène du mentorat en milieu éducatif.

1. Définitions

- 6 Afin d'aborder le domaine, il convient de proposer certaines définitions en commençant par les termes de mentor et de mentorat. Woodd (1997) a tracé un historique des changements survenus dans la définition du terme « mentor » depuis son apparition dans l'Odyssée d'Homère sous les traits de Mentor, chargé de l'éducation de Télémaque, le fils d'Ulysse. Elle souligne d'abord que durant les 18^e et 19^e siècles, le terme faisait partie du titre de certains livres destinés à aider des jeunes gens dans l'apprentissage de certaines disciplines comme la marine ou la médecine. Le concept de « mentor » était familier chez les militaires de même que chez les artisans qui maintenaient une longue tradition de mentorat où une personne plus âgée transmet son savoir et son savoir-faire à quelqu'un de moins expérimenté. Le terme « mentor » réapparaît dans les années '70 dans les domaines de la gestion et des affaires avec des connotations soit de relations d'autorité ou de relations plus égalitaires entre pairs. Woodd attire l'attention sur le fait qu'une figure d'autorité semble moins convenir de nos jours pour exercer le rôle de mentor et référant à Shapiro, Hazeltine et Rowe (1978), elle suggère que différentes personnes peuvent assumer différents rôles dans un continuum qui irait de pair à guide, parrain, patron et mentor.
- 7 Woodd, pour sa part, retient la définition de Megginson (1994) : « [A mentor is] an off-line person who helps another individual to address the major transitions or thresholds that the individual is facing, and to deal with them in a developmental way (p165). » On retrouve dans cette définition la notion de relation égalitaire entre pairs et une approche favorisant l'apprentissage, tout comme dans la définition de Burlew (1991) que Woodd retient également : « A mentor is anyone who provides guidance, support, knowledge, and opportunities for whatever period the mentor and protégé deem this help to be necessary (p214). » En s'appuyant sur ces auteurs, Woodd reconnaît l'importance des pairs dans le mentorat et encourage une telle approche en milieu éducatif.
- 8 En ce qui concerne le concept de mentorat, des auteurs comme Berk, Berg, Mortimer, Walton-Moss et Yeo (2005) ainsi que Thorndyke, Gusic et Milner (2008) constatent qu'il ne fait pas consensus dans les écrits quant à une définition opérationnelle. Berk et al. (2005) ont noté que depuis le milieu des années '70, plus de 20 définitions extrêmement diversifiées des termes « mentor » et « mentorat » sont apparues dans la littérature. En s'appuyant sur ces écrits et tout en recherchant une certaine flexibilité, ils proposent la définition suivante d'une relation mentorale : « *A mentoring relationship is one that may vary along a continuum from informal/short-term to formal/long-term in which faculty with useful experience, knowledge, skills, and/or wisdom offers advice, information, guidance, support, or opportunity to another faculty member or student for that individual's professional development (p67).* ».
- 9 Les définitions retenues par Woodd (1997) sur le mentor et celle proposée par Berk et al. (2005) sur la relation mentorale contiennent l'essentiel des définitions utilisées dans les différentes études consultées dans les milieux éducatifs anglophones : l'expérience d'un professeur plus expérimenté (le mentor) est transmise volontairement à un collègue en début de carrière (le mentoré) dans une relation où l'autorité est absente et dans laquelle les deux parties poursuivent un processus d'apprentissage et de développement professionnel.
- 10 Pour les besoins de cette synthèse des écrits, nous proposons les définitions du *Grand dictionnaire terminologique* (GDT) de l'Office de la langue française (OLF) du Québec, que

l'on retrouve en ligne, dans la section intitulée « Terminologie élémentaire du mentorat et de l'accompagnement¹ ». Ces définitions, particulièrement celles des termes « mentor » et « mentorat », reflètent les principales caractéristiques qui permettent d'opérationnaliser les termes et qui sous-tendent le modèle qui sera proposé plus loin.

Tableau 1. Définitions

Mentor	« Personne d'expérience qui fournit volontairement une aide personnelle et à caractère confidentiel, à une personne moins expérimentée, à titre de guide, de conseiller et de modèle, et qui partage avec celle-ci son vécu, son expertise et sa vision. »
Mentorat	« Aide personnelle, volontaire et gratuite, à caractère confidentiel, apportée sur une longue période par un mentor pour répondre aux besoins particuliers d'une personne (le mentoré) en fonction d'objectifs liés à son développement personnel et professionnel ainsi qu'au développement de ses compétences et des apprentissages dans un milieu donné. »
Relation mentorale	« Relation interpersonnelle entre un mentor et son mentoré, qui est fondée sur le respect et la confiance réciproque. »
Mentorat en milieu éducatif	« Mentorat qui est pratiqué dans les milieux d'enseignement supérieur, particulièrement dans les collèges, les universités et les grandes écoles. »
Mentoré	« Personne jumelée à un mentor, qui bénéficie de l'aide de celui-ci pour acquérir des compétences, accroître sa confiance, ses aptitudes et ses chances de succès dans la réalisation de ses objectifs personnels et professionnels. »
Dyade mentorale	« Couple formé d'un mentor et de son mentoré unis par un lien spécifique à l'intérieur duquel se forme un réseau privilégié d'interactions sociales. »
Mentorat formel	« Mentorat qui fait l'objet de programmes en fonction d'objectifs variés et des stratégies générales d'une organisation. (Note linguistique : Programme de mentorat formel est une expression redondante : l'adjectif formel est superflu puisqu'un programme possède toujours un caractère formel.) »
Mentorat informel	« Le mentorat est parfois qualifié de <i>naturel</i> ou d' <i>informel</i> quand il ne fait pas l'objet de programmes (<i>traditional mentoring, informal mentoring, natural mentoring</i>). La formation de la dyade se fait alors spontanément, par libre choix, compte tenu des intérêts ou des rôles similaires entre les [deux] personnes. »
Programme de mentorat	« Programme mis sur pied par une organisation pour instaurer le mentorat en fonction d'objectifs précis et selon des modalités variées. »

2. Les problèmes de l'évaluation du mentorat en milieu éducatif

- 11 Selon Luna et Cullen (1996), peu d'institutions évaluent de façon systématique les retombées de leurs projets de mentorat. L'évaluation d'un programme de mentorat soulève un certain nombre de difficultés dont certaines au plan relationnel tel que la violation possible de la confidentialité et la perte de confiance à l'intérieur même de la relation mentorale qui pourrait advenir. On retrouve aussi la possibilité du bris du caractère essentiellement informel de cette relation (Trorey & Blamires, 2006) qui évolue graduellement, de façon non systématique, ce qui peut rendre l'étude difficile (Boice, 1992). Selon Clutterbuck (2001, cité par Trorey & Blamires, 2006), l'évaluation devient dans certains cas inacceptable, par exemple si un mentor l'utilise pour rendre compte à un tiers de la performance du mentoré ; si l'opinion du mentor est liée à l'obtention d'une récompense pour le mentoré ; si le contenu des discussions de la

relation mentorale est divulgué. Malgré ces obstacles, il retient trois raisons pouvant justifier l'évaluation du mentorat : 1) régler les problèmes de relations dans une dyade mentorale ; 2) fournir de l'information en vue d'améliorer la qualité d'un programme ; et 3) démontrer à la haute administration que l'investissement en matière de mentorat a été profitable.

12 Une autre explication possible de la difficulté à évaluer le mentorat peut résider dans l'absence de consensus au plan des définitions, dans les déficiences aux plans théoriques et méthodologiques qui réduisent l'utilité des recherches existantes (Jacobi, 1991). Plus récemment, des auteurs comme Berk et al. (2005) ainsi que Thorndyke et al. (2008) observent toujours que le terme même de mentorat, quoique largement utilisé, ne fait pas consensus quant à une définition opérationnelle. Ils notent également que les critères pour évaluer l'efficacité du mentorat en milieu éducatif sont rarement identifiés, les indicateurs n'étant pas définis avec précision. Les outils de mesure manquent de clarté quant aux caractéristiques des programmes, aux fonctions respectives des intervenants et aux résultats attendus. De plus, les méthodes d'évaluation ne sont pas standardisées. Thorndyke et al. (2008) déplorent également l'absence de recherches longitudinales quant à l'impact ou l'influence du mentorat sur la réussite professionnelle. Ils regrettent également que l'impact du mentorat sur l'institution ne soit généralement pas identifié comme un résultat attendu.

13 Pour pallier ces lacunes, Thorndyke et al. (2008) préconisent le *Functional Mentoring*, c'est-à-dire un programme de mentorat incorporé dans un programme de développement professionnel et reposant essentiellement sur un projet pédagogique dont on peut mesurer les résultats d'après les objectifs fixés. On peut toutefois se demander si ce type d'évaluation ne renseignerait pas davantage sur les retombées du projet pédagogique plutôt que sur les retombées spécifiques du programme de mentorat sur la carrière d'un mentoré. À cet égard, les travaux de Sengupta et Leung (2002), qui mesurent l'impact d'un programme de mentorat basé sur un projet de soutien linguistique individuel pour les écrits scientifiques, recommandent d'utiliser plusieurs instruments de mesure (questionnaires, études de cas et entrevues) pour rendre compte de la dynamique entre la perception générale de la réussite ou de l'échec d'un programme de mentorat et les retombées d'une intervention spécifique sur le processus de développement professionnel des participants.

14 Comme le constatent Boyle et Boice (1998), nous disposons de très peu de données identifiant les éléments spécifiques d'un programme de mentorat qui auraient un impact sur la réussite des nouveaux enseignants. On retrouve dans la littérature plusieurs témoignages attestant les effets positifs du mentorat (voir par exemple, Dittmann Tracey, 2006 ou Williams June, 2008). Mais, pour Leslie, Lingard et Whyte (2005), s'il est généralement admis que le mentorat accroît les chances de succès et de satisfaction des nouveaux enseignants, il y a pénurie de recherches pour appuyer ce consensus. Ils ajoutent que les quelques recherches réalisées nous permettent tout au plus d'avoir une meilleure vision du phénomène, mais qu'il existe un besoin de décrire les processus et d'identifier les défis que pose un mentorat efficace. Ces constats sont partagés par Berk *et al.* (2005) qui soulignent que les recherches au cours des 25 dernières années ont fourni des listes de définitions, de fonctions ou de rôles des mentors et des mentorés, des descriptions de programmes, mais que ces mêmes études nous renvoient davantage à des présomptions qu'à des données probantes pour leur évaluation et ne fournissent que peu d'évidences de l'efficacité des programmes analysés.

15 Des auteurs comme Luna et Cullen (1996) ainsi que Leslie *et al.* (2005) réclament, pour leur part, des évaluations du mentorat tant formel qu'informel incluant l'évaluation d'expériences basées sur des méthodes innovantes (comme le mentorat de groupe ou le cybermentorat). Ces études s'avèreraient nécessaires pour déterminer le degré d'efficacité du mentorat à satisfaire les besoins des enseignants et des institutions ainsi que pour comprendre pourquoi certains programmes réussissent mieux que d'autres. Cette requête nous apparaît encore plus pressante pour des évaluations reliées plus spécifiquement à l'impact du mentorat sur la fonction enseignement proprement dite.

16 Dans la partie qui suit, nous présenterons les résultats de recherche en trois sections différentes. Une première section abordera la comparaison entre le mentorat informel et le mentorat formel. La deuxième section regroupera des études qui s'intéressent aux retombées du mentorat

sur l'ensemble de la charge professorale composée des quatre fonctions traditionnelles : enseignement, recherche, contribution au fonctionnement de l'institution et rayonnement universitaire. Dans la section suivante, nous présenterons des études qui font ressortir les retombées du mentorat plus spécifiquement sur la fonction enseignement. En parcourant les résultats de ces recherches, nous devons garder en mémoire les réserves exprimées par les différents auteurs surtout celles relatives aux déficiences des définitions opératoires et au flou théorique et méthodologique entourant la recherche dans le domaine du mentorat.

3. Mentorat formel et mentorat informel

- 17 La comparaison entre le mentorat formel par rapport au mentorat informel revient régulièrement et constitue le dénominateur commun à plusieurs articles, ce qui justifie le développement que nous lui accordons dans la présente section. Les auteurs qui ont comparé les deux types de mentorat hésitent à recommander une formule plus qu'une autre, suggérant plutôt un juste dosage entre les deux pôles.
- 18 Boyle et Boice (1998) ont comparé des relations mentoriales formelles avec des relations mentoriales informelles, pour conclure que les mentorés ayant participé au programme formel de mentorat se sont déclarés plus satisfaits de la relation mentorale que ceux qui étaient mentorés de façon informelle. Les rencontres des dyades mentoriales formelles ont été plus régulières et réparties sur une période de temps plus longue et les participants se sont impliqués davantage dans leur institution.
- 19 Stringer Cawyer, Simonds et Davis (2002) ainsi que Leslie et al. (2005) ont constaté pour leur part que le mentorat informel favorise un jumelage plus satisfaisant, mentor et mentoré se choisissant mutuellement, échangeant orientation et conseils réciproques sans horaire préétabli ni ordre du jour formel. Par contre, en tenant compte de la difficulté pour les nouveaux enseignants de se trouver un mentor tôt dans leur carrière, ces chercheurs se demandent si le mentorat formel ne devrait pas être encouragé, jusqu'à un certain point, afin de faciliter l'accessibilité d'un mentor à tout nouveau professeur.
- 20 On retrouve la même ambivalence à la lecture de Trorey & Blamires (2006) et de Schrodt et al. (2003) qui se sont également intéressés aux études comparant les deux types de mentorat, mais ils n'ont pu conclure à la supériorité de l'un sur l'autre. Schrodt et al. (2003) souhaitent que des recherches soient menées pour mieux documenter le mentorat informel. Par exemple, on n'a pas encore identifié comment les mentors informels sont choisis ni comment ils choisissent leurs mentorés. On connaît finalement peu de choses sur la façon dont le mentorat informel est opérationnalisé en milieu éducatif (Leslie et al., 2005).
- 21 La recherche-évaluation de Mathias (2005) montre plus clairement que dans le cadre de leur programme de formation initiale, les nouveaux enseignants ont apprécié l'aspect formel du programme de mentorat. Le chercheur fait remarquer que le mentorat formel a contribué à responsabiliser les départements dans la prise en charge du développement professionnel de leurs nouveaux enseignants plutôt que de s'en remettre à des spécialistes provenant de l'extérieur.
- 22 En dépit de ces divergences de résultats, il ressort des écrits que le mentorat semble jouer un rôle positif dans le développement professionnel des nouveaux enseignants, et ce, pour l'ensemble des fonctions composant leur charge professorale.

4. Le mentorat et l'ensemble des fonctions de la charge professorale

- 23 Le mentorat est vu comme un moyen pouvant exercer une influence positive sur l'ensemble des quatre fonctions de la charge professorale. Selon Leslie et al. (2005), le mentorat peut influencer l'ensemble des compétences nécessaires pour réussir une carrière, par exemple : comprendre les traditions de l'institution et les valeurs qui les sous-tendent ainsi que les règles universitaires implicites ; gérer efficacement une carrière universitaire productive ; établir et maintenir un réseau d'échanges professionnels avec des pairs. En conséquence, les programmes de mentorat occupent une place de plus en plus importante comme composante des activités de développement professionnel offertes aux nouveaux enseignants au début de

leur carrière universitaire (Bower, Diehr, Morzinski, & Simpson, 1998 ; Lyons & Kysilka, 2000 ; Sengupta & Leung, 2002 ; Thorndyke et al., 2008).

24 La plupart des programmes de mentorat analysés dans la présente étude sont traditionnels : les mentors sont plus expérimentés que les mentorés, enseignent la même discipline qu'eux et les rencontrent en face à face. On observe aussi, mais plus rarement, des dyades mentoriales composées de pairs ayant la même expérience, des relations mentoriales de groupes et d'autres qui intègrent les technologies (cybermentorat).

25 Johnson (2007) soutient qu'un mentor peut aider à traverser les situations stressantes que vivent la plupart des nouveaux enseignants : exigences liées à leur tâche ; consolidation de leur identité professionnelle ; acquisition d'une structure de vie ; mise en doute de leur compétence et de leur crédibilité ; sexisme et racisme. S'appuyant sur plusieurs recherches, il fait remarquer que relativement peu de nouveaux enseignants trouvent un mentor plus expérimenté au tout début de leur carrière, mais que ceux qui participent à un programme de mentorat se révèlent plus engagés dans la poursuite d'une carrière universitaire ; démontrent un plus grand sentiment d'appartenance et d'engagement envers leur institution ; contribuent davantage à son bon fonctionnement ; s'adaptent mieux à leur département et à leur travail ; sont plus efficaces dans leur enseignement ; se révèlent plus productifs en tant que chercheurs ; réussissent mieux dans le processus de promotion ; sont moins enclins à quitter prématurément l'institution. Selon Luna et Cullen (1996), l'enseignement, la recherche, la satisfaction au travail et la socialisation s'améliorent quand de nouveaux professeurs sont jumelés à des mentors.

26 Ces retombées positives du mentorat sont identifiées dans des recherches surtout qualitatives, où on tente de mieux comprendre les conditions de réussite de la relation mentorale (Bower et al., 1998 ; Thorndyke et al., 2008) ou l'impact du mentorat sur des composantes comme l'entrée dans la profession, le succès professionnel, les promotions, les accomplissements professionnels (Harnish & Wild, 1994) ; les processus de socialisation (Bower et al., 1998 ; Schrodt et al., 2003 ; Stringer Cawyer et al., 2002) ; l'obtention de la permanence et les promotions (Schrodt et al., 2003) ; la prise en charge par les départements du développement initial de leurs enseignants et leur implication dans le processus (Mathias, 2005).

27 De façon générale, les recherches tendent à montrer que le mentorat en milieu éducatif a un impact positif sur ces différentes composantes et favorise à des degrés divers la réussite de l'enseignant dans l'ensemble des fonctions de sa charge professorale. Toutefois, les relations mentoriales devraient être proposées avec prudence (Stringer Cawyer et al., 2002), car elles peuvent avoir des conséquences inattendues, quoique non intentionnelles (Selby & Calhoun, 1998). Ces derniers craignent que le message envoyé par ces programmes, qu'ils jugent paternalistes, soit qu'on identifie les nouveaux enseignants comme incapables de réussir leur carrière par eux-mêmes et de solliciter de leur propre initiative l'aide de leurs collègues plus expérimentés. De plus, ces programmes formels soulèvent la question de la responsabilité personnelle ou institutionnelle en cas d'échec professionnel. Enfin, les auteurs suggèrent que le temps consacré comme mentor pourrait être utilisé à meilleur escient et ils se tournent plutôt du côté de la formation doctorale qu'ils voudraient voir améliorée afin de mieux préparer de façon proactive les futurs enseignants à leurs futures responsabilités.

5. Le mentorat et la fonction enseignement

28 La fonction enseignement inclut la prestation de cours, la préparation et l'évaluation de l'enseignement, la supervision et le suivi des étudiants ainsi que les activités d'enseignement délocalisées (Crespo, 2008). Ce sont des besoins liés à cette fonction qui préoccupent Sorcinelli (1995) : en début de carrière, les enseignants doivent apprendre à établir un équilibre entre leur rôle d'enseignant et les autres rôles qu'ils sont appelés à jouer à plus long terme. Elle constate que les nouveaux venus expriment des besoins d'ordre pédagogique, notamment en ce qui concerne la possibilité de discuter des critères d'évaluation de l'efficacité de leur enseignement. Boyle et Boice (1998) ont remarqué que les nouveaux enseignants s'inquiètent également des façons de gagner le respect de leurs étudiants en salle de classe.

- 29 Du point de vue des mentorés, la dimension pédagogique constitue un élément de première importance dans la relation mentorale. Trorey et Blamires (2006) font état de certaines études qui révèlent que les connaissances tant disciplinaires que pédagogiques font partie des qualités que les mentorés jugent essentielles chez leurs mentors. De plus, la rétroaction du mentor sur leur enseignement constitue un des éléments que les mentorés apprécient le plus dans la relation mentorale. Dans leur étude, ces auteurs ont constaté que les questions d'enseignement-apprentissage ont été le plus discutées dans la relation mentorale alors que les questions d'ordre administratif et organisationnel ont été moins abordées.
- 30 Se réclamant de son expérience à la direction d'un programme de mentorat et se référant à l'expérience d'autres collègues qui ont œuvré dans des programmes similaires, Sorcinelli (1995) soutient que le mentorat en milieu universitaire peut améliorer l'enseignement des nouveaux enseignants. Toutefois, tout comme on a pu le constater en ce qui a trait aux études portant sur les retombées du mentorat sur l'ensemble de la charge professorale, peu de recherches ont pu établir des liens entre le mentorat et l'enseignement proprement dit.
- 31 Une des premières études s'intéressant plus spécifiquement à l'enseignement, sur les six que nous avons recensées, a été menée par Boice (1992) dans une université américaine. Il a observé 25 paires mentoraes dont la moitié est considérée comme traditionnelle : jumelage selon les affinités entre un mentor plus âgé provenant du même département que le mentoré. L'autre moitié a été formée de paires mentoraes interdisciplinaires, des mentors n'étant pas accessibles dans la même discipline que le mentoré. Il s'agissait d'une étude détaillée couvrant les réunions hebdomadaires et les activités mentoraes de toute une année universitaire. Les données ont été recueillies par autoévaluation des participants et par des observations directes des paires mentoraes. Relativement à l'enseignement, Boice a conclu que les mentorés avaient obtenu de meilleures évaluations de leur enseignement que les enseignants sans mentors. Il a observé de la réticence chez les mentors à être proactifs et à intervenir pour résoudre les problèmes rencontrés par leurs mentorés en salle de classe. Quand les mentorés demandaient de l'aide, les mentors leur suggéraient de diminuer le niveau de difficulté de leur matériel pédagogique ou de solliciter une participation plus active des étudiants. De tels avis ne réussissaient qu'à rassurer les mentorés, mais n'arrivaient pas à vraiment améliorer leur enseignement. Quand le chercheur a structuré les interventions des mentors, ces derniers se sont impliqués davantage et ont admis que des séances d'observation dans la classe de leurs mentorés, séances suivies de rétroaction, pouvaient s'avérer positives. De même, lorsque les mentors invitaient les mentorés dans leurs classes pour observer la démonstration d'une stratégie pédagogique particulière, ces derniers en tiraient des bénéfices pour s'améliorer comme enseignant.
- 32 Les données de cette même étude menée par Boyce (1992) ont été analysées à nouveau par Boyle et Boice (1998). Ils notent que les rencontres mensuelles de groupes, réunissant toutes les paires mentoraes ayant accepté de participer à l'étude, se sont avérées les plus productives de toutes les activités du programme précisément parce que ces rencontres ont permis aux participants d'éprouver un sentiment d'implication institutionnelle spécialement en ce qui a trait à l'enseignement. Ces rencontres se sont révélées des lieux d'ouverture pour le partage d'expériences pédagogiques, même les plus embarrassantes, et pour fournir des solutions possibles aux problèmes rencontrés en classe.
- 33 Harnish et Wild (1994) ont conduit leur étude descriptive dans un collège communautaire américain dans le cadre de l'évaluation de quatre projets subventionnés de mentorat par les pairs qui visaient à améliorer ou à mettre à jour les compétences et les connaissances pédagogiques ou disciplinaires ainsi qu'à acquérir de nouvelles habiletés, de nouvelles connaissances ou de nouvelles approches pédagogiques. Sur les quatre projets, trois des paires mentoraes étaient formées d'un mentor et d'un mentoré et une quatrième était formée d'un mentor et de deux mentorés. Des auto-évaluations réalisées au début et à la fin des projets ainsi que des entrevues filmées ont été utilisées pour la collecte des données qui ont été analysées et présentées sous forme de quatre études de cas. Les résultats laissent voir une amélioration de la qualité de l'enseignement dans plusieurs de ses composantes : un choix individualisé d'activités d'amélioration de la pratique pour les enseignants participants, une meilleure

- performance en salle de classe, de meilleures interactions entre enseignants et étudiants ; et finalement, un meilleur apprentissage et une plus grande réussite des étudiants. Les chercheurs attribuent ces améliorations aux occasions répétées de discuter entre pairs sur des sujets comme la philosophie éducative, les méthodologies, les conceptions de l'enseignement-apprentissage et la résolution des problèmes quotidiens. Selon les chercheurs, on peut s'attendre à des changements dans les pratiques curriculaires et les stratégies d'enseignement d'un mentoré à la suite du contact avec un mentor qui aborde les problèmes sous un angle différent et qui peut suggérer d'autres façons de faire. Ces changements ont été observés notamment dans du matériel didactique qui a été révisé par des mentorés et diffusé à leurs collègues. Ces projets de mentorat par les pairs ont généré des effets positifs à long terme : le climat institutionnel s'est amélioré à la suite de l'intérêt renouvelé envers l'enseignement et un dialogue accru entre les professeurs d'expérience, une plus grande collégialité entre collègues et entre différents départements, un soutien offert aux enseignants inexpérimentés ou éprouvant des difficultés.
- 34 La recherche qualitative de Lyons et Kysilka (2000) examine, sous de multiples perspectives (*multi-perspective qualitative study*), l'impact du mentorat formel sur le rendement défini en tant que compétences pédagogiques générales et en tant que pratiques de gestion de classe. Ils ont procédé à la cueillette des données à l'aide d'entrevues, de questionnaires et d'observations. Les dix nouveaux enseignants provenant de différentes disciplines dans un collège communautaire américain qui ont participé à l'étude ont tous reconnu une valeur significative à leur programme de mentorat relativement à leur enseignement. Les chercheurs ont noté que ceux qui avaient une expérience antérieure comme enseignant ou comme mentoré avaient entretenu des interactions plus fréquentes avec leur mentor tout au cours du semestre qu'a duré l'étude et ont rapporté en avoir reçu des bénéfices plus grands que ceux qui en étaient à leur première expérience. Les auteurs suggèrent alors que la relation mentorale soit précédée d'une formation de base en pédagogie portant notamment sur les méthodes d'enseignement, le mentorat contribuant par la suite à prolonger en quelque sorte cette formation pédagogique de base.
- 35 Dans une université canadienne, Barton et Holmes (2001) ont évalué la première année de l'expérience pilote d'un programme de mentorat en utilisant un sondage détaillé et une séance de rétroaction en groupe (*group review workshop*). Le principal objectif du programme était d'améliorer les pratiques pédagogiques et les six paires mentoriales ont toutes perçu des bénéfices sur le plan de l'enseignement. Les chercheurs reconnaissent que le mentorat a facilité de meilleures pratiques pédagogiques tant chez les mentors que chez les mentorés. Les mentorés, dont l'expérience d'enseignement était fort limitée, ont pu avoir accès aux stratégies utilisées par des collègues plus expérimentés alors que ces derniers ont pu être exposés à de nouvelles approches innovantes. L'aspect interdisciplinaire du programme a favorisé une ouverture à d'autres façons de faire dans plusieurs aspects de la vie universitaire incluant l'enseignement.
- 36 Golding et Gray (2002) ont étudié pendant trois sessions l'impact du mentorat sur le développement de compétences d'enseignement avec sept enseignants d'un département de mathématiques d'une université américaine se préparant à donner à de futurs enseignants des écoles primaires et secondaires un nouveau cours de géométrie faisant partie d'une réforme de l'enseignement des mathématiques préconisant une approche constructiviste. Les mentorés ont été accompagnés par des collègues de leur département ayant conçu et enseigné avec succès ce nouveau programme. Les données ont été recueillies au cours de séances d'observation ou d'enseignement en équipe (mentor-mentoré), au moyen d'un journal de bord et de discussions. Comme résultats, les mentorés se sont sentis mieux préparés à donner ce nouveau cours et ils ont dit avoir reçu la meilleure formation possible dans la discipline en plus d'avoir côtoyé de bons modèles pédagogiques. Quant aux mentors, ils ont déclaré que cette expérience leur avait donné l'occasion de réfléchir sur leur pratique et se sont dits revitalisés par le partage avec leurs mentorés. Une autre retombée intéressante de ce programme a consisté à mettre en place une structure pour la réforme d'autres cours de mathématiques, des professeurs du département demandant de pouvoir observer les changements survenus dans ce nouveau cours de géométrie.

- 37 L'analyse exhaustive d'une relation mentorale dans un département de médecine d'une université américaine a été menée par Rabatin, Lipkin Jr., Rubin, Schachter, Nathan, & Kalet (2004). Pour cette recherche descriptive, les chercheurs ont utilisé l'étude de cas, l'enregistrement et la transcription des 15 rencontres mentales se déroulant sur une période d'un an, le journal de bord du mentoré et une entrevue réalisée quatre ans après l'expérience. L'analyse révèle une relation intime, basée sur l'empathie, la confiance et l'honnêteté. Le modèle développé par le mentor visait explicitement le développement de l'autonomie, l'initiative, la pensée critique et la pratique réflexive. Les méthodes utilisées pendant les rencontres se résumaient dans le questionnement, l'écoute active et de fréquentes rétroactions. Grâce au mentorat, le mentoré a évolué en tant qu'enseignant et a amélioré la créativité dans sa pratique pédagogique. Le mentorat a contribué à l'engagement du mentoré envers l'enseignement. Parmi ses réalisations professionnelles concrètes, il a conçu un nouveau programme axé sur le développement d'habiletés pédagogiques pour les résidents.
- 38 Parallèlement aux impacts positifs du mentorat sur la fonction enseignement, ces études font également ressortir l'impact positif du mentorat sur d'autres aspects comme la socialisation plus rapide des mentorés (Boice, 1992), le sentiment d'implication à l'établissement (Boyle & Boice, 1998), les bénéfices pour les autres fonctions de la charge professorale (Barton & Holmes, 2001), la confiance en soi (Golding & Gray, 2002) et la maturité personnelle (Rabatin et al., 2004).

6. Conditions de réussite

- 39 Des récits d'expériences de Sorcinelli (1995) et des différentes études analysées précédemment, ressortent des leçons à retenir pour favoriser la réussite des programmes de mentorat, certaines d'entre elles allant à l'encontre des idées reçues.

6.1. Composition des dyades

- 40 Des paires hétérogènes aux plans de la discipline, de l'âge, du sexe, de la race, réussissent aussi bien que des paires plus homogènes. Mentor et mentoré n'ont donc pas besoin de constituer un jumelage parfait (Boice, 1992 ; Sorcinelli, 1995). Les qualités interactionnelles du mentor seraient plus importantes que les caractéristiques démographiques comme la race et le sexe (Lyons & Kysilka, 2000).

6.2. Caractéristiques reliées aux mentors

- 41 En ce qui a trait aux qualités recherchées chez les mentors, ceux-ci doivent être de bons enseignants, mais il n'est pas nécessaire qu'ils aient reçu des prix d'excellence, l'engagement bénévole, l'enthousiasme, la motivation et l'implication constituant des caractéristiques aussi importantes pour un mentor que son expertise en enseignement (Sorcinelli, 1995).
- 42 Quant aux interventions à effectuer, l'aide du mentor devrait être orientée vers le développement et le soutien, de nature plus individuelle, plutôt que d'emprunter une approche étroite de « formation et développement », de nature plus institutionnelle (Troy et Blamires, 2006). D'ailleurs, les mentors sont réticents à jouer un rôle interventionniste, préférant laisser aux mentorés le soin de trouver par eux-mêmes des solutions aux problèmes rencontrés. En plus de la présence d'une vision globale de la carrière du mentoré, il devrait y avoir un juste équilibre entre les défis présentés au mentoré et le soutien que le mentor lui accorde selon le modèle de Daloz tel que présenté par Bower et al. (1998). Les programmes favorisant de telles interactions équilibrées entre vision, défi et soutien favoriseraient la socialisation.
- 43 Quant à la valorisation du rôle du mentor, on reconnaît que les bénéfices du mentorat sont réciproques et profitent aussi bien à l'institution qu'aux mentors et aux mentorés (Golding & Gray, 2002 ; Kamvounias, McGrath-Champ, & Yip, 2008 ; Mathias, 2005 ; Schrodt et al., 2003). Les bénéfices intrinsèques comme la stimulation ou la motivation que les mentors reçoivent au plan de leur propre développement professionnel sont plus importants que les récompenses formelles comme l'argent ou les certificats. Par contre, les responsables des programmes de mentorat doivent favoriser des formes de reconnaissance envers les mentors et valoriser le rôle qu'ils jouent auprès des mentorés (Sorcinelli, 1995 ; Thorndyke et al., 2008).

6.3. Caractéristiques reliées aux programmes

44 Les programmes de mentorat pour l'enseignement doivent être flexibles en fonction des besoins des mentorés (Sorcinelli, 1995). Le mentorat doit correspondre à la culture et à l'environnement de l'institution et les enseignants visés doivent avoir été impliqués dans l'élaboration et l'implantation des programmes (Luna & Cullen, 1996).

6.4. Rôle des coordonnateurs

45 Un coordonnateur doit être désigné pour planifier, mettre sur pied, superviser et évaluer les activités mentales (Kamvounias et al., 2008 ; Sorcinelli, 1995). Boice (1992) note que, laissées à elles-mêmes, la plupart des paires mentales ont manqué d'envergure en regard des thèmes abordés dans leurs discussions. Il a également remarqué l'effet structurant des initiatives mises sur pied dans le cadre de recherches. Par exemple, des rappels fréquents des chercheurs à l'intention des mentors et des mentorés ont favorisé des rencontres plus régulières de la dyade mentorale.

6.5. Rôle des centres de pédagogie universitaire

46 Le mentorat sert comme levier de changement utilisé par les centres de pédagogie universitaire dont la mission est orientée vers la valorisation et l'amélioration de l'enseignement (Harnish & Wild, 1994). Le rôle de ces centres est cependant assez peu documenté. Sorcinelli (1995) de même que Bower et al. (1998) leur confient un rôle de concepteurs et d'animateurs de rencontres ou d'ateliers à l'intention des mentors et des mentorés pour les sensibiliser aux responsabilités et possibilités inhérentes à leur implication dans une relation mentorale, pour leur apprendre à déterminer les objectifs d'une relation mentorale et les sujets de discussion pour leurs rencontres. Barton et Holmes (2001) reconnaissent que même si les programmes de mentorat couvrent un large éventail de sujets, leur centre n'offre que les ressources et la formation spécifiquement reliées au domaine de l'enseignement. Parfois, les centres assurent ou contribuent à la coordination de différentes étapes des programmes comme l'élaboration, la coordination, l'évaluation ou le suivi (Kamvounias et al., 2008 ; Sorcinelli, 1995).

47 Après avoir identifié ces conditions de succès tirées des différentes recherches analysées, nous nous intéresserons maintenant aux modalités d'implantation et de fonctionnement d'un programme de mentorat.

7. À la recherche de modalités d'implantation et de fonctionnement

48 Certaines études, qui ont évalué l'impact du mentorat sur différents aspects de la vie universitaire, décrivent avec plus ou moins de détails les modalités d'implantation et de fonctionnement des initiatives de mentorat mises en œuvre dans les institutions concernées. La conclusion générale de Boyle et Boice (1998) pourrait s'appliquer à l'ensemble de ces études : le mentorat efficace commence par des programmes à la grandeur de l'institution qui guident les départements vers une immersion systématique de leurs nouveaux venus et leur fournissent un sentiment d'appartenance (*sense of connectiveness*). Il semblerait que ces programmes soient une réussite lorsqu'ils font en sorte que les nouveaux enseignants se sentent bienvenus et valorisés, que le processus d'intégration est perçu comme juste et transparent et que les enseignants, même débutants, peuvent espérer réussir s'ils fournissent l'effort nécessaire.

7.1. Nature du mentorat

49 La question de la supériorité du mentorat formel par rapport au mentorat informel demeure sans réponse définitive (Schrodt et al., 2003). Trorey et Blamires (2006) reconnaissent que les relations mentales informelles sont celles qui réussissent le mieux, mais le problème de l'accessibilité des mentors fait pencher vers une formule de mentorat formel, appliquée avec souplesse (Boyle & Boice, 1998 ; Leslie et al., 2005 ; Stringer Cawyer et al., 2002). Parallèlement au mentorat formel, des relations mentales informelles peuvent se développer, le mentorat formel assurant l'accessibilité d'un mentor à chaque nouveau venu et semblant induire une culture institutionnelle qui facilite le mentorat informel (Stringer Cawyer et al., 2002).

7.2. Mentorat et développement professionnel

50 Les programmes de mentorat sont souvent intégrés dans des programmes plus larges de développement professionnel à l'échelle institutionnelle. Le mentorat est alors considéré comme une des activités de développement professionnel offertes aux nouveaux enseignants sur une période de temps variable dans le but d'améliorer leurs chances de réussite professionnelle (Bower et al., 1998 ; Lyons & Kysilka, 2000 ; Sengupta & Leung, 2002 ; Thorndyke et al., 2008).

7.3. Mesures incitatives et mesures de soutien

51 Les évaluations des initiatives dans le but d'améliorer les relations mentoriales sont parfois réalisées grâce à des subventions provenant de l'institution ou de sources externes (Boice, 1992 ; Golding & Gray, 2002 ; Harnish & Wild, 1994 ; Kamvounias et al., 2008 ; Sengupta & Leung, 2002). La relation mentorale peut aussi se structurer autour d'un projet pédagogique subventionné (Harnish & Wild, 1994 ; Sengupta & Leung, 2002 ; Thorndyke et al., 2008). Parallèlement à ce soutien financier, les mentors peuvent compter sur le soutien pédagogique des centres de pédagogie universitaire (Bower et al., 1998 ; Sorcinelli, 1995).

7.4. Composantes et fonctionnement de la dyade mentorale

52 La dyade mentorale traditionnelle dans le modèle classique formel ou informel peut être amorcée par le directeur d'un département (Stringer Cawyer et al., 2002 ; Trorey & Blamires, 2006) et composée d'un professeur d'expérience jumelé à un débutant à qui il prodigue bénévolement conseils et soutien dans le but de développer des compétences professionnelles (Bower et al., 1998 ; Cunningham, 1999). La paire mentorale peut aussi être formée de mentors appartenant à des disciplines différentes, le mentorat interdisciplinaire étant aussi efficace que le mentorat disciplinaire (Boice, 1992 ; Harnish & Wild, 1994). On observe aussi, mais plus rarement, des dyades mentoriales composées de pairs égaux ayant la même expérience et des relations mentoriales de groupes (Harnish & Wild, 1994).

53 Sur le plan du fonctionnement, selon la nature du mentorat, les rencontres peuvent être déterminées ou libres. Dans une relation informelle, orientation et conseils réciproques sont échangés de façon sporadique en fonction des besoins, sans horaire préétabli ni ordre du jour formel (Leslie et al., 2005 ; Stringer Cawyer & et al., 2002). Les discussions ont lieu lors de rencontres planifiées ou non, de rencontres ouvertes avec des collègues plus expérimentés, de conversations journalières (Leslie et al., 2005). Mise en place pour faciliter la socialisation (Boice, 1992 ; Bower et al., 1998 ; Schrodtt et al., 2003 ; Stringer Cawyer et al., 2002), la relation mentorale met souvent l'accent sur les valeurs, normes, attentes et orientations institutionnelles, la planification de carrière, les interactions collaboratives avec les collègues, les relations sociales, la discipline enseignée, la transition dans le statut professionnel, la conciliation vie professionnelle/personnelle (Cunningham, 1999 ; Leslie et al., 2005), la révision du *curriculum vitae*, la préparation pour l'évaluation annuelle, la détermination des objectifs académiques (Bower et al., 1998 ; Sorcinelli, 1995).

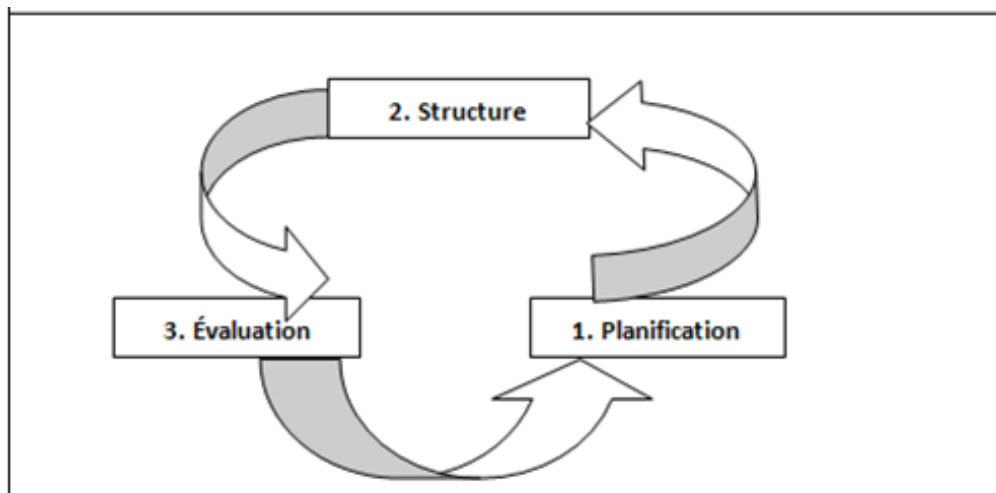
8. Modèle proposé

54 À partir des caractéristiques de ces différentes formes de mentorat, et sans élaborer de procédures détaillées de mises en œuvre², nous proposons quelques pistes vers l'adoption d'un modèle hybride. Nous préconisons une structure souple qui laisserait au nouveau professeur le choix entre la possibilité 1) d'être jumelé formellement, mais sur une base volontaire à un mentor par le directeur de l'unité (mentorat formel) ou encore 2) de choisir un mentor selon les affinités réciproques (mentorat informel). Dans cette perspective, le mentorat formel assure l'accessibilité d'un mentor à chaque nouveau venu et induit une culture institutionnelle qui facilite le mentorat informel (Stringer Cawyer et al., 2002). De cette façon, les nouveaux venus peuvent initier et gérer une relation mentorale informelle dans un environnement de soutien structuré (Thorndyke et al., 2008).

55 Tout en privilégiant, à l'instar de Barton et Holmes (2001), une orientation axée vers la fonction enseignement, le modèle ne devrait pas négliger les autres fonctions de la charge professorale. Pour la composante plus formelle et les aspects organisationnels, nous nous

inspirons principalement du modèle de mentorat systématique de Boyle et Boice (1998). Ils reconnaissent que les programmes de mentorat qu'ils ont étudiés ont connu du succès à cause de la simplicité de leur fonctionnement qui respectait trois éléments en interaction tel que schématisé par la figure 1 ci-dessous. Le modèle que nous proposons s'articule autour de ces trois éléments : planification, structure et évaluation.

Figure 1 - Modèle de mentorat systématique (Traduction libre et adaptation de Boyle & Boice, 1998)



56 Pour la planification, le point de départ consisterait à mettre sur pied une équipe de travail constituée de représentants de diverses instances. Par exemple, cette équipe, dans l'étude de Kamvounias et al. (2008), comprenait un vice-doyen aux études, un professeur associé, des professeurs titulaires, un conseiller pédagogique, un conseiller en ressources humaines et un coordonnateur de projet (voir aussi Sorcinelli, 1995). Le mentorat doit correspondre à la culture et à l'environnement de l'institution et les enseignants doivent avoir été impliqués dans l'élaboration et l'implantation des programmes (Luna & Cullen, 1996). L'institution sera alors appelée à prendre la décision d'inclure ou non le mentorat à l'intérieur d'un programme plus large de développement professionnel et de subventionner ou non des expériences pilotes de mentorat orienté vers un projet pédagogique. Le recrutement précoce en début de session est recommandé, spécialement pour les mentorés. Le pairage peut être inter ou extra départemental. La gestion des attentes des participants au programme sera initiée au moment du pairage et poursuivie lors d'un atelier où les participants (mentors et mentorés) peuvent discuter des rôles et des responsabilités de chacun, des objectifs d'une dyade mentorale et des sujets de discussion dans une relation mentorale (exemples : révision du *curriculum vitae*, préparation pour l'évaluation annuelle, détermination des objectifs). Nous référons à ce propos à Bower et al. (1998) et à Sorcinelli (1995).

57 La structure renvoie aux objectifs, au calendrier et au contenu des rencontres de même qu'au suivi des participants et à la reconnaissance du rôle des mentors. La dyade mentorale détermine ses propres objectifs à partir des besoins du mentoré et identifie des moyens de les atteindre (Kamvounias et al., 2008). Les rencontres de la dyade mentorale sont planifiées par les deux parties qui en fixent la fréquence et le moment (Kamvounias et al., 2008). Des rencontres de groupes réunissant plusieurs dyades sont également planifiées (rencontres qui ont été les activités les plus bénéfiques du programme de Boyle et Boice (1998)). Le suivi des participants est confié à un responsable ou un coordonnateur pour les inciter à participer aux rencontres. Les responsables des programmes de mentorat identifient des formes de reconnaissance envers les mentors et de valorisation du rôle qu'ils jouent auprès des mentorés (Thorndyke et al., 2008).

58 L'évaluation du mentorat en milieu éducatif soulève certaines difficultés que nous avons déjà relevées (voir supra, section 2). La collecte de données doit permettre de recueillir des informations à plusieurs niveaux. Thorndyke et al. (2008) suggèrent trois niveaux : 1) données sur le niveau de satisfaction ; 2) données sur les compétences développées ; 3) données pour mesurer les retombées sur l'institution. Boyle et Boice (1998) suggèrent trois autres niveaux :

1) données sur l'implication des participants aux rencontres pour comparer l'impact de la relation mentorale formelle ou informelle sur la participation ; 2) données sur le niveau de réciprocité et de complicité mentors/mentorés pour identifier des mentors exemplaires qui pourront servir de modèles dans les futurs programmes ; 3) données sur le contexte particulier des rencontres pour mieux identifier les besoins des mentorés.

59 Un suivi régulier des participants permet, selon Boyle et Boice (1998), de recueillir des données valables relativement aux progrès et aux retombées d'un programme de mentorat. Les responsables ou les coordonnateurs qui évaluent ces programmes peuvent se servir des résultats pour faire valoir la valeur du programme auprès des autorités concernées dans un contexte de restrictions budgétaires. Ils peuvent surtout utiliser ces données pour planifier à l'avenir des programmes de mentorat qui répondront encore plus étroitement aux besoins identifiés.

Conclusion

60 Cette synthèse des écrits visait à documenter les retombées du mentorat en milieu éducatif, plus spécifiquement la relation mentorale entre un professeur d'expérience et un professeur en début de carrière et à documenter des conditions de mises en œuvre d'un programme. Le CEFES ayant comme mandat l'étude et la formation en enseignement supérieur, cette fonction de la charge professorale, l'enseignement, a constitué le point central de notre investigation.

61 En ce qui concerne les retombées du mentorat en milieu éducatif, plus précisément, le mentorat destiné aux enseignants universitaires en début de carrière et des conditions de mise en œuvre d'un programme, certains aspects spécifiques de la fonction enseignement de la tâche professorale demeurent encore dans l'ombre. Par exemple, à notre connaissance, les études n'ont pas encore identifié quel aspect particulier d'un programme de mentorat pourrait avoir un impact sur une composante spécifique de la fonction enseignement comme l'évaluation des apprentissages des étudiants.

62 Les études consultées permettent à ce jour de constater que le mentorat exerce un impact positif sur l'ensemble des fonctions de la tâche professorale incluant la fonction enseignement. Les données probantes sont assez nombreuses pour considérer le mentorat comme un moyen à privilégier pour le développement professionnel des enseignants. C'est ce qui a suscité notre intérêt à identifier les conditions de succès, à examiner des modalités d'implantation et de fonctionnement et à proposer un modèle qui pourrait être utilisé dans une institution.

63 La littérature fournit encore de nombreuses pistes qui n'ont pas été empruntées dans cette synthèse. Pour poursuivre l'exploration du mentorat, nous pouvons interroger les écrits dans les directions suivantes : les qualités recherchées chez les mentors ; les composantes des relations mentales ; les guides procéduraux ; le mentorat des groupes spéciaux (races, genres, etc.) ; les cadres de références ; les solutions de rechange au mentorat traditionnel comme le cybermentorat ou le mentorat de groupe. Advenant la mise sur pied d'un programme de mentorat dans un établissement, tous ces aspects devraient retenir l'attention afin d'assurer la réussite.

Bibliographie

Barton, B., & Holmes, S. (2001). Mentoring at Dalhousie. *Focus on University Teaching and Learning*, 10(4), 1-6.

Berk, R. A., Berg, J., Mortimer, R., Walton-Moss, B., & Yeo, T.P. (2005). Measuring the Effectiveness of Faculty Mentoring Relationships. *Academic Medicine*, 80(1), 66-70.

Boice, R. (1992). Lessons Learned about Mentoring. *New Directions for Teaching and Learning*, 50, 51-61.

Bower, D. J., Diehr, S., Morzinski, J. A., & Simpson, D. E. (1998). Support-Challenge-Vision : a Model for Faculty Mentoring. *Medical Teacher*, 20(6), 595-597.

Boyle, P., & Boice, B. (1998). Systematic Mentoring for New Faculty Teachers and Graduate Teaching Assistants. *Innovative Higher Education*, 22(3), 157-179.

- Burlew, L. D. (1991). Multiple Mentor Model : a Conceptual Framework. *Journal of Career Development, 17*(3), 213-221.
- Crespo, M. (2008). *La charge professorale à l'Université de Montréal : ampleur, diversité et spécificité. Rapport présenté au comité paritaire Université de Montréal/Syndicat des professeurs et professeures de l'Université de Montréal.* Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal.
- Cunningham, S. (1999). The Nature of Workplace Mentoring Relationships among Faculty Members in Christian Higher Education. *The Journal of Higher Education, 70*(4), 441-463.
- Dittmann Tracey, M. (2006). Faculty Mentoring Faculty. Universities increasingly offer mentoring programs that link new faculty with more experienced colleagues. *Monitor on psychology, APA Online, 37*(1). Récupéré du site de la revue <<http://www.apa.org/monitor/jan06/faculty.html>>
- Erikson, E. H. (1963). *Childhood and Society* 2nd ed. New-York : W. W. Norton.
- Golding, T. L., & Gray, E. D. (2002). Mentoring Mathematics Faculty : A model. *Primus, 12*(1), 87-95.
- Harnish, D., & Wild, L. A. (1994). Mentoring Strategies for Faculty Development. *Studies in Higher Education, 19*(2), 191-201.
- Jacobi, M. (1991). Mentoring and Undergraduate Academic Success : A literature review. *Review of Educational Research, 61*(4), 505-532.
- Johnson, W. B. (2007). *On Being a Mentor : A Guide for Higher Education Faculty* (Chapitre 11, *Mentoring junior faculty*, p. 141-151). Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum Associates.
- Kamvounias, P., McGrath-Champ, S., & Yip, J. (2008). Gifts' in Mentoring : Mentees' Reflections on an Academic Development Program. *International Journal for Academic Development, 13*(1), 17-25.
- Knight, P., Tait, J., & Yorke, M. (2006). The Professional Learning of Teachers in Higher Education. *Studies in Higher Education, 31*(3), 319-339.
- Leslie, K., Lingard, L., & Whyte, S. (2005). Junior Faculty Experiences with Informal Mentoring. *Medical Teacher, 27*(8), 693-698.
- Levinson, D. J. (1986). A Conception of Adult Development. *American Psychologist, 41*(1),4-13.
- Luna, G., & Cullen, D. L. (1996). Empowering the Faculty : Mentoring Redirected and Renewed. *ERIC Digest, ASHE-ERIC Higher education report series 95-3, 24*(3).
- Lyons, R., & Kysilka, M. (2000). *A proven program for developing adjunct community college faculty.* ERIC Document ED 443 452.
- Mathias, H. (2005). Mentoring on a Programme for New University Teachers : A Partnership in Revitalizing and Empowering Collegiality. *International Journal for Academic Development, 10*(2), 95-106.
- Megginson, D. (1994). What's Happening in Mentoring Research ? *European Mentoring Center Conference, Sheffield Business School.*
- Office de la langue française (OLF) du Québec. *Grand dictionnaire terminologique (GDT). Terminologie élémentaire du mentorat et de l'accompagnement.* Récupéré du site du GTD http://www.olf.gouv.qc.ca/RESSOURCES/bibliotheque/dictionnaires/terminologie/mentorat/lex_mentorat.html
- Rabatin, J. S., Lipkin Jr., M., Rubin, A. S., Schachter, A., Nathan, M., & Kalet, A. (2004). A Year of Mentoring in Academic Medicine. Case report and qualitative analysis of fifteen hours of meetings between a junior and senior faculty member. *Journal of General Internal Medicine, 19*(5-2), 569-573.
- Robitaille, M. (2007). Quand un dispositif de développement professionnel sur l'apprentissage coopératif devient un lieu de régulation entre pairs. In L. Allal & L. M. Lopez (Eds), *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation* (p. 171-190). Bruxelles : De Boeck.
- Schrodt, P., Stringer Cawyer, C., & Sanders, R. (2003). An Examination of Academic Mentoring Behaviors and New Faculty Members' Satisfaction with Socialization and Tenure and Promotion processes. *Communication Education, 52*(1), 170-29.
- Selby, J. W., & Calhoun, L. G. (1998). Mentoring Programs for New Faculty. Unintended Consequences ? *Teaching of Psychology, 25*(3), 210-211.
- Sengupta, S., & Leung, K. (2002). Providing English Language Support through Collegial Mentoring : How do we measure its impact ? *Assessment and Evaluation in Higher Education, 27*(4), 365-381.
- Shapiro, E. C., Hazeltine, F., & Rowe, M. (1978). Moving Up : Role Models, Mentors and Patron Systems. *Sloan Management Review, 78*(19).
- Sorcinelli, M. D. (1995). How Mentoring Programs can Improve Teaching. In P. Seldin, (Ed.), *Improving college teaching* (p. 125-136). Boston : Anker Press.

Stringer Cawyer, C., Simonds, C., & Davis, S. (2002). Mentoring to Facilitate Socialization : The Case of the New Faculty Member. *Qualitative Studies in Education*, 15(2), 225-242.

Thorndyke, L. E., Gusic, M. E., & Milner, R. J. (2008). Functional mentoring : A practical Approach with Multilevel Outcomes. *Journal of Continuing Education in the Health Professions*, 28(3), 157–164.

Trorey, G., & Blamires, C. (2006). Mentoring New Academic Staff in Higher Education. In C. Cullingford (Ed.), *Mentoring in Education : an international perspective*. Aldershot, England : Ashgate.

Williams June, A. (2008). A Helping Hand for Young Faculty Members. *The chronicle of higher education*. Récupéré du site de la revue <http://chronicle.com/weekly/v55/i03/03a01001.htm>

Woodd, M. (1997). Mentoring in Further and Higher Education : Learning from the literature. *Education and training*, 39(9), 333-343.

Notes

1 Nous renvoyons au GDT pour consultation des notes qui enrichissent les définitions de façon significative

2 Pour un exemple de procédures détaillées, concernant les objectifs, méthodes et techniques spécifiques dans une relation mentorale, nous renvoyons à Rabatin et al. (2004).

Pour citer cet article

Référence électronique

Paul-Armand Bernatchez, Sylvie C. Cartier, Marilou Bélisle et Claire Bélanger, « Le mentorat en début de carrière : retombées sur la charge professorale et conditions de mise en œuvre d'un programme en milieu universitaire », *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur* [En ligne], 26-1 | 2010, mis en ligne le 10 mai 2010, consulté le 06 septembre 2013. URL : <http://ripes.revues.org/374>

À propos des auteurs

Paul-Armand Bernatchez

Conseiller pédagogique

Centre d'études et de formation en enseignement supérieur (CEFES)

Université de Montréal, C.P. 6128, succursale Centre-ville, Montréal (Québec) H3C 3J7

paul.armand.bernatchez@umontreal.ca

Sylvie C. Cartier

Professeure

Département de psychopédagogie et andragogie, Faculté des sciences de l'éducation ;

Directrice

Centre d'études et de formation en enseignement supérieur (CEFES), Université de Montréal, C.P.

6128, succursale Centre-ville, Montréal (Québec) H3C 3J7

sylvie.cartier@umontreal.ca

Marilou Bélisle

Conseillère pédagogique

Centre d'études et de formation en enseignement supérieur (CEFES), Université de Montréal, C.P.

6128, succursale Centre-ville, Montréal (Québec) H3C 3J7

marilou.e.belisle@umontreal.ca

Claire Bélanger

Conseillère pédagogique

Centre d'études et de formation en enseignement supérieur (CEFES), Université de Montréal, C.P.

6128, succursale Centre-ville, Montréal (Québec) H3C 3J7

claire.belanger@umontreal.ca

Droits d'auteur

© Tous droits réservés

Résumés

Cette synthèse d'écrits a été menée dans le but de faire état des retombées du mentorat en milieu éducatif, plus précisément, le mentorat destiné aux enseignants universitaires en début de carrière et des conditions de mise en œuvre d'un programme. Les principaux constats tirés de cette synthèse montrent que la question du mentorat informel par rapport au mentorat formel reste sans réponse définitive quant à la supériorité d'une forme sur l'autre. De plus, en dépit des divergences de points de vue dans la littérature, il ressort que le mentorat joue un rôle positif dans le développement professionnel des nouveaux enseignants pour l'ensemble des fonctions composant leur charge professorale, incluant la fonction enseignement. Enfin, les expériences menées dans différents établissements nous permettent d'examiner des modalités d'implantation et de fonctionnement ainsi que de proposer un modèle de mentorat en trois étapes.

This review of the literature was carried out in order to assess the impact of mentoring in educational settings and in particular mentoring addressing faculty in early stages of their academic career and the necessary requirements for implementing programmes. The main issues raised by our study indicate that as far as informal mentoring and formal mentoring are concerned there is no definite answer regarding the efficiency of one over the other. Furthermore despite contrasted views in the literature, it seems that mentoring does have a positive impact on professional development of early stage academics for most of the components of their professorial function including teaching. Last of all experiences carried out in various institutions allowed us to examine implementation and practise in mentoring and to devise a framework comprising three steps.

Entrées d'index

Index de mots-clés : développement professionnel, enseignement supérieur, évaluation de programmes, fonction enseignement, mentorat en milieu éducatif, nouveaux professeurs, recension des écrits