

# Accompagnement réflexif mentoral en gestion de classe pour des enseignants débutants au secondaire en milieu défavorisé

Michel **Roy**  
Université du Québec à Montréal

France **Dufour**  
Université du Québec à Montréal

Catherine **Meyor**  
Université du Québec à Montréal

doi:10.10.18162/fp.2018.a151

## **CHRONIQUE** • Insertion professionnelle

### Introduction

Le développement de la compétence en gestion de classe (GC) des enseignants est un défi majeur en période d'insertion professionnelle. Dufour et Chouinard (2013) identifient la compétence en gestion de classe comme étant le *pivot du métier*, à cause de son influence sur la qualité de l'enseignement. Selon Girouard-Gagné (2016), elle serait source de stress. La gestion de classe est bien sûr prise en compte lors du baccalauréat en enseignement (dans les cours théoriques et la formation pratique), mais c'est une fois en insertion professionnelle, sur le terrain, sans le soutien d'un enseignant associé ou d'un superviseur de stage, que des écueils sont souvent rencontrés. C'est avec l'expérience et un questionnement sur ses interventions que se construisent la confiance et la capacité de l'enseignant débutant à gérer un groupe classe, mais il incombe aussi au milieu de travail d'offrir un accompagnement aux enseignants débutants.

Dans le quotidien d'un gestionnaire d'établissement scolaire, si le soutien aux enseignants en insertion professionnelle fait certes partie des préoccupations, la charge de travail et le rôle de supérieur hiérarchique rendent parfois l'accompagnement à la GC complexe et délicat, puisque souvent lié à des enjeux d'évaluation de rendement.

### Projet d'intervention

Dans le cadre de mes fonctions de direction adjointe dans une école secondaire de milieu défavorisé et par un projet d'intervention à la maîtrise en éducation à l'UQAM, il m'a été possible de mettre en

œuvre un programme de soutien formel en gestion de classe, avec comme moyen principal le mentorat réflexif par des pairs enseignants expérimentés. La problématique ayant fait état des difficultés souvent observées en GC chez des enseignants débutants et de la nécessité de leur offrir un soutien formel, notamment en référence à la recherche doctorale de Dufour (2010), le cadre théorique s'est ensuite principalement construit autour des travaux de Chouinard (1999), d'Archambault et Chouinard (2009) et de Gaudreau, Royer, Beaumont et Frenette (2012). J'ai fait un lien entre les perceptions idéalistes des enseignants débutants quant au métier et à leur rôle au regard du climat d'apprentissage (Chouinard, 1999) et leur sentiment de compétence, nommé sentiment d'efficacité personnelle (SEP) en GC, qui a servi d'ancrage théorique à partir des travaux de Bandura (2007) sur le sociocognitivism. L'objectif d'intervention se déclinait en deux volets, soit évaluer l'incidence d'un soutien mentorat réflexif sur le SEP d'enseignants débutants en GC, puis évaluer l'incidence du programme.

## Accompagnement réflexif mentorat

Le dispositif d'accompagnement mis à l'essai comportait des activités échelonnées sur une année scolaire selon le calendrier ci-dessous, élaboré à partir du modèle en trois phases d'Archambault et Chouinard (2009) :

- Phase 1 : L'établissement du fonctionnement de la classe
- Phase 2 : Le maintien du fonctionnement de la classe et le soutien à la motivation scolaire
- Phase 3 : L'intervention pour résoudre les problèmes de comportement

Trois mentors et trois mentorés se sont portés volontaires en début d'année scolaire et un quatrième mentoré s'est joint au programme en janvier (un mentor s'est finalement vu attribuer un deuxième mentoré).

## *Calendrier des rencontres du programme d'accompagnement réflexif mentorat*

Moment de l'année scolaire	Activité
Août	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Présentation du programme aux participants</li> </ul>
Septembre	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Jumelage par dyade mentoré/mentor</li> <li>• Questionnaire sur le SEP comme pré-test aux mentorés</li> <li>• 1<sup>re</sup> formation et discussion du groupe de soutien entre pairs (mentors/mentorés) sur la phase 1</li> </ul>
Septembre et octobre	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 1<sup>re</sup> observation en classe du mentoré par son mentor, suivie d'une rencontre mentorale de la dyade</li> </ul>
Novembre	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 2<sup>e</sup> formation et discussion du groupe de soutien entre pairs (mentors/mentorés) sur la phase 2</li> </ul>
Décembre et janvier	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 2<sup>e</sup> observation en classe du mentoré par son mentor, suivie d'une rencontre mentorale de la dyade</li> </ul>
Février	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 3<sup>e</sup> formation et discussion du groupe de soutien entre pairs (mentors/mentorés) sur la phase 3</li> </ul>
Février-mars	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 3<sup>e</sup> observation en classe du mentoré par son mentor, suivie d'une rencontre de la dyade (retour réflexif et fiche)</li> </ul>
Avril	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Questionnaire sur le SEP comme post-test aux mentorés</li> <li>• Questionnaire bilan aux mentorés et aux mentors</li> </ul>

## Collecte de données

Pour évaluer les incidences du programme sur le SEP et sur la perception par les mentorés de leur compétence en GC, deux instruments ont été utilisés. D'abord, pour évaluer l'incidence du soutien mentorale sur le SEP des enseignants débutants, un questionnaire<sup>1</sup> validé comportant trois dimensions (gestion de classe, stratégies d'enseignement, engagement des élèves) a été rempli par les mentorés avant et après le programme de mentorat. Ensuite, un questionnaire bilan en trois parties, créé pour le programme, a été distribué à tous les participants (mentorés et mentors) avec pour objectif de recueillir les commentaires sur l'ensemble du programme.

## Survol des principaux résultats

Les données recueillies ont essentiellement servi à documenter l'incidence du programme, notamment l'évolution du SEP à partir de données descriptives. J'ai constaté des perceptions plutôt positives dans les résultats liés à nos deux volets de l'objectif d'intervention (mesures quantitatives liées à l'évolution du SEP puis évaluation des commentaires des participants sur les incidences du programme).

J'ai constaté, pour les quatre mentorés :

- Une augmentation du SEP moyen avant et après le programme de mentorat
- Une plus grande augmentation de moyenne pour la dimension *gestion de classe*, ensuite pour la dimension *engagement des élèves*, puis pour la dimension *stratégies d'enseignement*.

Comme le soutien mentorale a essentiellement porté, à travers les formations et les observations, sur les interventions en classe, il est encourageant de voir que les perceptions soient davantage positives quant à la dimension *gestion de classe*.

Les scores pour les trois dimensions ont augmenté chez trois des quatre mentorés, alors que chez le quatrième, seule la dimension *stratégies d'enseignement* a subi une augmentation de score (égalité de score pour la dimension *gestion de classe*, légère baisse de score pour la dimension *engagement des élèves*). Cette situation pourrait s'expliquer par le fait que le questionnement de ce mentoré portait davantage sur le matériel pédagogique que sur la gestion de classe et qu'il n'enseignait pas dans la discipline correspondant à sa formation initiale.

Par leurs commentaires au questionnaire bilan, les participants sont en mesure d'identifier quelques éléments concrets d'amélioration associés au programme de soutien mentorale. Il est question notamment du lien à faire entre la planification de l'enseignement et la GC, de l'importance de garder son calme, de celle d'avoir du matériel pédagogique adapté et de privilégier les interventions préventives, puis du droit à l'erreur. Le programme semble aussi avoir permis aux mentorés de confirmer la pertinence des pratiques mises en place en échangeant avec des enseignants expérimentés.

En conclusion, certains aspects essentiels de l'accompagnement mentorale et de l'insertion professionnelle ont été mentionnés, notamment l'importance d'une bonne relation mentorale, observation en lien avec la recherche de Vivegnis (2016), qui mentionne aussi l'importance de la posture d'écoute et de soutien du mentor auprès des enseignants débutants. Le besoin de temps de rencontre pour les enseignants débutants avec des enseignants expérimentés, un accompagnement conçu en fonction

des besoins spécifiques de chaque débutant et la nécessité pour les établissements scolaires d'offrir un accompagnement formel et adéquat sont aussi des éléments mentionnés par les participants. Par ce projet d'intervention, il a été possible d'entrevoir une façon pour une direction d'établissement d'assurer un soutien en GC aux enseignants débutants sans trop alourdir sa tâche, en sollicitant la collaboration d'enseignants expérimentés. Il est probable que les augmentations du SEP chez les mentorés ne soient pas seulement attribuables au programme de mentorat, puisque d'autres facteurs comme le soutien informel ou des formations à l'externe ont pu avoir des incidences sur la compétence en GC. Les résultats observés sont tout de même encourageants et nous portent à recommander que de tels dispositifs soient mis en place pour soutenir les enseignants débutants.

## Note

- 1 Tschannen-Moran, M. et Hoy, A. W. (2001). *Ohio State Teacher Efficacy (OSTES)*. Traduction française validée (Ménard, L., Legault, F., St-Pierre, L., Nault, G., St-Pierre, L., Raïche, G. et Bégin, C., 2011).

## Références

- Archambault, J. et Chouinard, R. (2009). *Vers une gestion éducative de la classe* (3<sup>e</sup> éd.). Boucherville : Gaëtan Morin.
- Bandura, A. (2007). *Auto-efficacité : le sentiment d'efficacité personnelle* (2<sup>e</sup> éd.). Bruxelles : De Boeck Université.
- Chouinard, R. (1999). Enseignants débutants et pratiques de gestion de classe. *Revue des sciences de l'éducation*, 25(3), 497-514. <http://dx.doi.org/10.7202/032011ar>
- Dufour, F. (2010). *L'incidence d'un dispositif de soutien en gestion de classe sur les pratiques disciplinaires et le sentiment d'efficacité d'enseignants débutants* (Thèse de doctorat). Université de Montréal. Repéré à <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/3939>
- Dufour, F. et Chouinard, R. (2013). Dispositif de soutien en gestion de classe : mise à l'essai auprès d'enseignants débutants. *Éducation et formation*, (e-299). Repéré à <http://revueeducationformation.be/include/download.php?idRevue=17&idRes=157>
- Gaudreau, N., Royer, É., Beaumont, C. et Frenette, É. (2012). Le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants et leurs pratiques de gestion de classe et des comportements difficiles des élèves. *Revue canadienne de l'éducation*, 35(1), 82-101. Repéré à [https://www.fse.ulaval.ca/fichiers/site\\_recherche\\_ng\\_gps/documents/articles/2012-REVUE\\_CANADIENNE\\_EDUCATION-Le\\_SEP\\_des\\_enseignants\\_et\\_leurs\\_pratiques\\_de\\_gestion\\_de\\_la\\_classe.pdf](https://www.fse.ulaval.ca/fichiers/site_recherche_ng_gps/documents/articles/2012-REVUE_CANADIENNE_EDUCATION-Le_SEP_des_enseignants_et_leurs_pratiques_de_gestion_de_la_classe.pdf)
- Girouard-Gagné, M. (2016). *Interactions entre le sentiment d'efficacité personnelle à gérer la classe et les pratiques de différenciation pédagogique d'enseignants au primaire à Montréal* (Mémoire de maîtrise). Université de Montréal. Repéré à <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/18356>
- Tschannen-Moran, M. et Hoy, A. W. (2001). *Ohio State Teacher Efficacy (OSTES)*. Traduction française validée (Ménard, L., Legault, F., St-Pierre, L., Nault, G., St-Pierre, L., Raïche, G. et Bégin, C., 2011).
- Vivegnis, I. (2016). *Les compétences et les postures d'accompagnateurs au regard du développement de l'autonomie et de l'émancipation professionnelles d'enseignants débutants : étude multicas* (Thèse de doctorat). Université du Québec à Montréal. Repéré à <https://archipel.uqam.ca/9331>

## Pour citer cet article

- Roy, M., Dufour, F. et Meyor, C. (2018). Accompagnement réflexif mentorat en gestion de classe pour des enseignants débutants au secondaire en milieu défavorisé. *Formation et profession*, 26(1), 122-125. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2018.a151>