



Conseil ontarien
de la qualité de
l'enseignement supérieur

Perceptions d'étudiants-maîtres sur leur participation à un modèle de stage de mentorat par un pair

Arlene L. Grierson, Taunya Wideman-
Johnston, Stephen Tedesco, Courtney A.
Brewer et Maria Cantalini-Williams,
Université Nipissing



Publié par :

Le Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur

1, rue Yonge, Bureau 2402
Toronto (Ontario) Canada M5E 1E5

Téléphone : 416 212-3893
Télécopieur : 416 212-3899
Site Web : www.heqco.ca
Courriel : info@heqco.ca

Se référer au présent document comme suit :

Grierson, A. L., Wideman-Johnston, T., Tedesco, S., Brewer, C. A. et Cantalini-Williams, M. (2014). *Perceptions d'étudiants-maîtres sur leur participation à un modèle de stage de mentorat par un pair*. Toronto : Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur.



Remerciements

Les auteurs remercient M^{me} Tracey Curwen, Ph. D., pour les analyses quantitatives exposées dans le rapport. Enfin, et surtout, les auteurs remercient les étudiants-maîtres qui ont participé à l'étude.

Table des matières

Sommaire	1
Contexte.....	1
Questions de recherche.....	1
Méthodes	1
Résumé des résultats	2
Conclusions	3
Introduction	4
Étude documentaire.....	5
Questions de recherche	8
Contexte	9
Élaboration du modèle de stage de mentorat par un pair	10
Méthodes	14
Participants	14
Sources des données	16
Analyse des données.....	17
Limites.....	19
Résultats quantitatifs.....	20
Analyses préliminaires : comparaisons intragroupes	20
Comparaisons entre groupes	22
Relations linéaires.....	27
Résultats des réponses ouvertes	28
Avantages	29
Difficultés	32
Réponses aux questions de l'recherche.....	40
Analyse	44
Conclusions et recommandations	48
Recommandations relatives à l'enseignement	48
Recommandations relatives à la recherche	49
Références	51

Liste des tableaux

Tableau 1 : Participants de 2009	15
Tableau 2 : Participants de 2010	15
Tableau 3 : Participants de 2011	16
Tableau 4 : Réponse moyenne – échelles globales 1–4	20
Tableau 5 : Réponse moyenne – Bénéfique pour le mentor, sous-échelles 11–13	21
Tableau 6 : Mentors – Réponse moyenne, placement dans la même classe ou dans une classe différente..	23
Tableau 7 : Novices – Réponse moyenne, placement dans la même classe ou dans une classe différente..	24
Tableau 8 : Réponse moyenne des mentors – Nombre d'année de participation au mentorat	26
Tableau 9 : Réponse moyenne des mentors – Avec et sans expérience de mentorat	27
Tableau 10 : Relations – Bénéfique pour le novice, Bénéfique pour le mentor et Fréquence de la collaboration	28

Sommaire

Contexte

La présente étude de trois ans a examiné les perceptions d'étudiants-maîtres en formation initiale, inscrits à un programme de formation à l'enseignement concomitant de cinq ans et ayant participé à un modèle de stage de mentorat avec un pair. Dans ce modèle de stage, les étudiants-maîtres ont été placés en dyades, chaque candidat novice de première année étant jumelé à un étudiant de deuxième ou de troisième année agissant comme mentor. Idéalement, les deux étudiants étaient placés dans la même classe, sous la supervision du même enseignant associé. Cependant, en raison des contraintes imposées chaque année par des candidats demandant différentes régions géographiques pour leur stage ou, à certains endroits, du manque d'enseignants associés prêts à accepter deux candidats (c'est-à-dire un novice et un mentor), entre 5 et 8 % des candidats ont dû être placés dans une autre classe de la même école que leur partenaire mentor ou dans une autre école géographiquement rapprochée. Le modèle de stage avec mentor visait à promouvoir un enseignement coopératif entre le candidat novice et le mentor, perçu comme pouvant apporter un complément bénéfique aux deux candidats.

Questions de recherche

Les questions de recherche portaient sur la perception des étudiants-maîtres novices et des étudiants-maîtres mentors quant aux avantages et aux difficultés de participer à un modèle de stage combinant un mentorat entre deux candidats à différentes étapes de la réalisation de leur programme et un mentorat traditionnel entre les deux candidats et l'enseignant associé. De plus, les questions de recherche ont exploré les différences de point de vue des candidats novices et des candidats mentors selon les années de mise en œuvre de ce modèle de stage. Ont aussi été examinées les différences de perception des candidats placés dans la même classe par rapport aux candidats placés dans des classes différentes que leur partenaire de mentorat ainsi que les écarts de perception des candidats mentors ayant déjà vécu l'expérience de novice dans ce modèle par rapport à ceux qui n'avaient pas connu cette expérience.

Méthodes

Les étudiants-maîtres ont été invités à participer à l'étude à chacune des années (2009, 2010, 2011) durant lesquelles ils étaient candidats novices ou mentors dans ce modèle de stage. Environ 200 mentors et autant de novices ont été invités, chaque année, à répondre à une enquête avant et après le stage. Plus du tiers des participants novices potentiels et des participants mentors potentiels ont répondu à chacune des enquêtes avant et après le stage. Dans des questions de type Likert, les participants étaient invités à noter (sur une échelle de cinq points) des énoncés sur l'efficacité de leur préparation à ce modèle, la fréquence de leur participation aux expériences de mentorat par un pair et la mesure dans laquelle ils estimaient ces expériences bénéfiques pour les candidats novices et mentors. Les enquêtes demandaient aussi aux participants de répondre à quatre questions ouvertes sur les avantages et les difficultés associés à la participation à ce modèle de stage. L'analyse quantitative a porté sur les réponses à l'enquête administrée après le stage. Les cotes de type Likert à l'intérieur des groupes de participants (c'est-à-dire novices, mentors), au fil du temps (c'est-à-dire 2009, 2010, 2011) et entre différents groupes de participants (c'est-à-dire placement dans la même classe ou dans des classes différentes) ont été examinées au moyen d'une analyse de variance. De plus, les coefficients de relation simple de Pearson (les « r ») ont été calculés afin de mesurer la relation linéaire entre les variables (p. ex. avantages de la collaboration dans les activités de mentorat pour les novices et pour leurs collègues mentors). Les données des réponses ouvertes recueillies à

chacune des enquêtes d'avant et d'après le stage ont été analysées par l'encodage et la catégorisation des idées principales, selon la description de Creswell (2009).

Résumé des résultats

Au cours des trois années, les résultats de l'analyse quantitative et des réponses ouvertes ont démontré que le modèle de mentorat par un pair a atteint l'objectif de promouvoir un enseignement coopératif entre les candidats novices et mentors et que cette collaboration a été perçue comme offrant un soutien complémentaire bénéfique aux deux candidats de la dyade de mentorat. De façon constante, les novices ont jugé moyennement efficaces les méthodes devant les préparer à ce modèle, leur fréquence de collaboration, supérieure à modérée, la participation à cette collaboration, près de très bénéfique pour les novices et supérieure à moyennement bénéfique pour leurs collègues mentors. Le fait que les candidats mentors étaient des étudiants-maîtres de deuxième ou de troisième année n'a pas influé sur les notes accordées par les novices et les mentors. Pour les trois années, les mentors ont noté leur fréquence de collaboration comme étant supérieure à modérée, cette collaboration étant considérée comme près de très bénéfique par les novices et moyennement bénéfique ou davantage pour leurs collègues mentors. Aucune différence significative n'a été constatée dans les notes de type Likert accordées par les novices pour les trois années (2009, 2010, 2011). Alors qu'une hausse a été constatée entre 2009, 2010 et 2011 dans les notes des mentors quant à l'efficacité de leur préparation à ce modèle, ceux-ci ont noté leur préparation comme étant inférieure à moyennement efficace pour les trois années. Une augmentation significative a aussi été constatée entre 2009 et 2011 dans les perceptions des mentors quant aux avantages offerts par la collaboration durant et après l'enseignement. Des analyses de variance entre les groupes ont révélé que les augmentations dans les perceptions des mentors entre les années de mise en œuvre étaient attribuables à leur expérience de novice, les mentors qui avaient acquis une expérience de novice dans ce modèle ayant accordé des notes plus élevées à l'efficacité de leur préparation et aux avantages de la collaboration pour les mentors par rapport à ceux qui n'avaient pas cette expérience. Des différences marquées ont aussi été constatées dans les notes des novices et des mentors placés dans une autre classe que leur partenaire de mentorat; ceux qui avaient été placés dans la même classe que leur collègue ayant accordé de meilleures notes à l'efficacité de leur préparation, à la fréquence de la collaboration et aux avantages tant pour les novices que les mentors. Il importe de noter que les coefficients de relation simple de Pearson (les « r ») ont révélé de fortes relations positives entre les perceptions des candidats novices et mentors quant aux avantages de la collaboration pour eux-mêmes et leurs partenaires de mentorat au cours de la participation au stage de mentorat par un pair. De fortes relations positives ont aussi été constatées entre la fréquence à laquelle les répondants ont déclaré avoir participé aux activités de collaboration et la mesure dans laquelle ils ont perçu ces activités comme bénéfiques tant pour les novices que les mentors. Il importe de noter que les coefficients de corrélation ont démontré que les candidats novices et mentors qui ont participé à ces expériences les ont jugées avantageuses tant pour eux-mêmes que pour leur partenaire novice ou mentor.

De même, l'analyse des réponses ouvertes des novices et des mentors pour les trois années a révélé que la plupart des répondants estimaient que le soutien complémentaire apporté par la participation aux activités de collaboration recommandées était bénéfique pour les deux partenaires. De plus, bon nombre de participants ont perçu que la collaboration avec leur collègue mentor les a rendus suffisamment à l'aise pour se placer eux-mêmes en position vulnérable et poser à leur partenaire des questions au sujet de l'enseignement. Certains mentors ont aussi estimé que le mentorat par un pair renforçait leur capacité à consolider leur apprentissage et à développer leur identité professionnelle en tant qu'enseignants. Des participants des trois années ont estimé que le mentorat par un pair comportait entre autres difficultés celles de clarifier les rôles et les responsabilités redéfinis des candidats mentors et novices, de modifier la perception de pratique indépendante de l'enseignement au profit d'une pratique axée sur la collaboration, de gérer la compatibilité des candidats et de travailler en collaboration à l'intérieur de dyades dans lesquelles les candidats novices et

mentors ne sont pas placés dans la même classe. En 2009 et en 2010, une difficulté supplémentaire était la perception d'iniquité dans les réponses des candidats mentors ne possédant pas l'expérience de novices dans ce modèle. Bien que cette perception soit compréhensible, il est impossible d'entreprendre ce modèle sans une première cohorte de mentors ne possédant pas l'expérience de novice.

Conclusions

Les résultats de cette analyse indiquent que de combiner un stage de mentorat par un pair entre des étudiants-maîtres à différentes étapes de la réalisation de leur programme avec un mentorat traditionnel entre ces candidats et leur enseignant associé pourrait promouvoir la collaboration sur le terrain et apporter une aide additionnelle aux candidats, tant novices que mentors. Il est tout aussi important de noter la mise en garde révélée par les conclusions : la mise en œuvre d'un modèle de stage de mentorat par un pair exige qu'une attention particulière soit portée à la préparation des candidats pour ce modèle, en clarifiant les rôles des étudiants-maîtres travaillant en dyades dans leur placement de stage. Un ralentissement à l'étape de la mise en œuvre est aussi à prévoir lorsque des étudiants-maîtres ne possédant pas l'expérience de novice dans ce modèle de stage doivent y participer en tant que candidats mentors. De plus, l'étude confirme l'importance de la collaboration avec les partenaires scolaires dans l'élaboration et la mise en œuvre de modèles de stage novateurs. Cette collaboration pourra renforcer l'appui apporté à ce modèle sur le terrain et inciter les enseignants associés à accueillir deux candidats (c'est-à-dire un novice et un mentor), ce qui réduira le nombre de candidats ne pouvant être placés dans la même classe que leur partenaire de mentorat. Globalement, cette enquête montre que le mentorat par un pair est un modèle de stage innovant, qui pourrait s'avérer bénéfique pour les étudiants-maîtres tant novices que mentors.

Introduction

Dans les programmes de formation à l'enseignement, les placements en stage de formation initiale se font le plus souvent dans le cadre d'une classe, chaque étudiant-maître (c'est-à-dire futur enseignant) étant placé individuellement pour être suivi par un enseignant associé d'expérience (c'est-à-dire le titulaire de la classe d'accueil) en tant que mentor. Ce modèle de stage visait à préparer les candidats à un enseignement indépendant en classe et a perduré durant des décennies (Le Cornu et Ewing, 2008). Cependant, une transition importante s'est exercée au cours de la dernière décennie dans le domaine de l'éducation, avec le passage d'une pratique professionnelle indépendante à une pratique davantage axée sur la collaboration (Fullan, Hill et Crevola, 2006). Par conséquent, compte tenu de ce changement, les placements de stage doivent préparer les étudiants-maîtres à une pratique professionnelle collaborative (Le Cornu et Ewing, 2008).

La présente étude a examiné durant trois ans les expériences de candidats inscrits à un programme de formation à l'enseignement concomitant de cinq ans ayant participé à un modèle de stage de mentorat par un pair. Les candidats ayant participé au modèle de stage étaient des étudiants-maîtres placés en dyades, chaque candidat novice de première année étant jumelé à un étudiant de deuxième ou de troisième année agissant comme mentor. Idéalement, les deux étudiants étaient placés dans la même classe, sous la supervision du même enseignant associé. Cependant, en raison des contraintes démographiques imposées chaque année, entre 5 et 8 % des candidats novices ont dû être placés dans une autre classe de la même école que leur partenaire mentor ou dans une autre école géographiquement rapprochée. Le modèle de stage avec mentor visait à combiner un mentorat entre deux étudiants-maîtres à différentes étapes de la réalisation de leur programme et un mentorat traditionnel entre ces candidats et leur enseignant associé. Dans ce programme, le mentorat par un pair était un modèle de stage imposé qui remplaçait le placement individuel traditionnel de chaque étudiant-maître avec un enseignant associé différent. L'objectif de ce modèle de stage était de favoriser un enseignement coopératif entre les candidats novices et mentors, perçu comme pouvant être bénéfique aux deux candidats.

Une étude formelle a été réalisée au cours de la première année durant laquelle le modèle de stage de mentorat par un pair a été mis en œuvre pour tous les candidats novices (c'est-à-dire la première année de la présente étude). Les conclusions de la première année ont révélé que les étudiants-maîtres participants estimaient que le modèle de stage de mentorat par un pair apportait un soutien complémentaire, surtout pour les candidats novices (Grierson, Cantalini-Williams, Wideman-Johnston et Tedesco, 2011). Pour examiner les effets longitudinaux de cette option de rechange au modèle traditionnel consistant à placer chaque étudiant-maître dans le cadre d'un stage individuel, les deuxième et troisième années de l'étude ont été menées avec l'aide financière du Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur (COQES). Les objectifs de l'étude étaient les suivants :

- examiner les avantages et les problèmes longitudinaux associés à la combinaison d'un stage de mentorat entre des étudiants-maîtres à différentes étapes de la réalisation de leur programme avec le mentorat traditionnel entre ces étudiants-maîtres et leurs enseignants associés;
- explorer les changements éventuels dans les perceptions des étudiants-maîtres quant aux avantages et aux difficultés du modèle de stage de mentorat par un pair entre les différentes années de mise en œuvre;
- étudier les différences et les similitudes dans les perceptions des différentes cohortes d'étudiants-

maîtres quant aux avantages et aux difficultés du modèle de stage de mentorat par un pair;

- examiner les implications de la présente étude pour les programmes pluriannuels de formation à l'enseignement.

Étude documentaire

Il est hors de doute que les stages font partie intégrante de la formation à l'enseignement (Falkenberg et Smits, 2010; Loughran, 2006). Cependant, intégrer des cours universitaires et des programmes de stages sur le terrain, tout en s'adaptant au contexte changeant de la pratique pédagogique, pose bien des embûches aux formateurs des maîtres (Falkenberg et Smits, 2010; Loughran, 2006).

Au cours des deux dernières décennies, les théories socioconstructivistes de l'apprentissage, caractérisées par la co-construction de nouvelles connaissances, ont été largement acceptées en éducation (Cochran-Smith et Lytle, 2009; Falkenberg et Smits, 2010; Fullan et autres, 2006; Le Cornu et Ewing, 2008). Le socioconstructivisme insiste sur le rôle du langage et de l'interaction sociale dans la promotion des capacités de la personne à former des connexions entre l'information nouvelle et les réseaux existants des connaissances antérieures et de construire des représentations par lesquelles elle tire une signification des expériences et de l'apprentissage (Vygotsky, 1986; Wink et Putney, 2002). De plus, les théories socioconstructivistes posent en principe que le potentiel de l'apprenant d'acquérir et de mettre en pratique l'information nouvelle est renforcé s'il travaille à l'intérieur de sa zone proximale de développement, soit juste au-delà de ce qu'il est en mesure de réaliser seul (Vygotsky, 1986; Wink et Putney, 2002). C'est pourquoi l'enseignement est devenu un processus d'activation des connaissances préalables de l'étudiant et de construction de sa nouvelle compréhension au moyen d'expériences d'apprentissage coopératif, ce processus étant renforcé par l'interaction sociale avec les pairs et l'étayage de l'apprentissage permis par la présence de personnes plus averties (Bandura, 1986; Vygotsky, 1986; Wink et Putney, 2002).

Conformément au principe largement accepté que les étudiants construisent socialement leur savoir par la collaboration et l'interaction avec les autres, l'importance pour les enseignants de participer à un apprentissage professionnel coopératif a été largement reconnu (Cochran-Smith et Lytle, 2009; Falkenberg et Smits, 2010; Fullan et autres, 2006; Le Cornu et Ewing, 2008), ce qui a influé sur les possibilités d'apprentissage professionnel des praticiens enseignants. Par exemple, au lieu d'assister à des ateliers traditionnels d'une journée offerts par des experts externes, bien des enseignants s'attendent maintenant à participer à un apprentissage professionnel dans des projets de réflexion coopérative et de coaching par les pairs offerts en classe, qui incluent une planification et un enseignement conjoints (Cochran-Smith et Lytle, 2009; Fullan et autres, 2006; Knight, 2009). Cependant, certains enseignants hésitent à communiquer leurs idées sur l'enseignement et la participation à un apprentissage ou à une pratique professionnelle de nature coopérative, ce qui a été attribué en partie aux perceptions de longue date présentant l'enseignement comme une activité indépendante et autonome, plutôt que comme une pratique fondée sur la collaboration (Fullan et autres, 2006; Knight, 2009).

Ces nouvelles attentes à l'égard d'une pratique de collaboration en éducation touchent les étudiants-maîtres qui amorcent leur profession « de l'intérieur », après avoir acquis des connaissances considérables, quoique naïves, sur l'enseignement en passant des milliers d'heures à étudier dans des salles de classe (Pajares, 1992). Il est bien connu que les enseignants ont tendance à enseigner de la façon dont on leur a enseigné, en raison de l'influence profonde des expériences personnelles acquises en classe lorsqu'ils étaient étudiants (Loughran, 2006; Pajares, 1992). Bien qu'une connaissance intime du contexte de la salle de classe puisse être une source de confiance au départ, la découverte que l'enseignement est plus difficile qu'il ne le paraît peut diminuer rapidement la confiance des étudiants-maîtres qui débutent dans l'enseignement (Falkenberg

et Smits, 2010; Loughran, 2006).

En familiarisant un novice à son rôle d'enseignant avec l'aide d'une personne plus expérimentée, les programmes de mentorat peuvent rehausser la confiance et la compétence des enseignants et transformer une culture de l'isolement en une culture de collaboration (Falkenberg et Smits, 2010; Fullan et autres, 2006). Par conséquent, les programmes de mentorat en cours d'emploi entre des enseignants praticiens sont couramment recommandés et la valeur d'un mentorat entre des étudiants-maîtres et des enseignants associés d'expérience est largement reconnue (Falkenberg et Smits, 2010; Loughran, 2006).

Les programmes de mentorat pour les étudiants-maîtres et les enseignants débutants sont pratique courante dans le monde (Hoban, Ashby, Malderez et Tomlinson, 2009). Hoban et collègues (2009) ont examiné 170 études portant sur des programmes de mentorat pour les étudiants-maîtres et les enseignants récemment qualifiés. Leurs travaux ont montré que le mentorat renforce la confiance ainsi que la capacité d'autoréflexion et de résolution de problèmes chez les novices et leurs mentors. De plus, le mentorat favorise la collaboration collégiale et la consolidation des identités professionnelles des mentors. Un des désavantages du mentorat était que les mentors pouvaient ressentir un stress en raison de la charge de travail plus lourde associée à la satisfaction des besoins d'un novice. Les novices pouvaient aussi éprouver du stress en cas d'incompatibilité avec leur mentor ou s'ils percevaient qu'ils étaient découragés d'adopter des pratiques pédagogiques novatrices. C'était le cas en particulier des novices dont l'enseignement devait être évalué par leur mentor.

Hoban et collègues (2009) ont conclu que, pour connaître du succès, les programmes de mentorat devaient reposer sur des procédures efficaces de sélection et de jumelage des mentors et des appuis contextuels comme la préparation des mentors par l'apprentissage des stratégies de mentorat. De plus, les chercheurs se sont demandé s'il serait avantageux de faire une dissociation entre le mentorat des étudiants-maîtres assuré par un enseignant associé et l'évaluation de la compétence pédagogiques des candidats, puisque cette relation d'évaluation pouvait rendre les étudiants-maîtres réticents à exposer leur vulnérabilité, à poser des questions et à demander de l'aide. En outre, les chercheurs ont averti que le mentorat traditionnel entre étudiants-maîtres et enseignants associés pouvait renforcer les anciennes méthodes pédagogiques, au lieu d'encourager les étudiants-maîtres à appliquer les pratiques d'apprentissage coopératif par investigation, largement préconisées aujourd'hui.

Afin de promouvoir la pratique de l'apprentissage coopératif par investigation, Cochran-Smith et Lytle (2009) ont recommandé l'élaboration de modèles de mentorat fondé sur l'apprentissage réciproque en éducation. À l'opposé du mentorat traditionnel, dans lequel le mentor est supposé être plus averti, le mentorat fondé sur l'apprentissage réciproque demande que les novices et les mentors s'engagent dans une réflexion conjointe et co-construisent de nouvelles connaissances (Cochran-Smith et Lytle, 2009). Les programmes de mentorat fondé sur l'apprentissage réciproque s'appuient sur les principes d'interdépendance, de respect mutuel et de reconnaissance du fait que les novices et les mentors vont apprendre les uns des autres par une réflexion critique sur l'enseignement (Cochran-Smith et Lytle, 2009; Le Cornu et Ewing, 2008).

Le mentorat traditionnel entre des étudiants-maîtres et des enseignants associés expérimentés se basait sur la prévision que ce modèle préparerait les candidats à un enseignement indépendant en classe (Bullough et autres, 2003; Gardiner et Robinson, 2009). Cependant, la préparation à un enseignement indépendant va à l'encontre des recommandations soulignant l'importance de préparer les candidats à un enseignement coopératif basé sur la réflexion (Cochran-Smith et Lytle, 2009; Fullan et autres, 2006). De plus, Le Cornu et Ewing (2008) ont affirmé que, pour préparer les futurs enseignants à s'engager de façon soutenue dans une collaboration collégiale, les expériences pratiques dans la formation des enseignants devaient promouvoir la réciprocité. Plus précisément, ils ont recommandé que les expériences de terrain favorisent l'interdépendance et l'adoption, par les candidats, du principe qu'ils ont « un rôle important à jouer dans le soutien personnel et professionnel mutuel » [traduction] (Le Cornu et Ewing, 2008, p. 1808).

Il peut être difficile de promouvoir la réciprocité entre les candidats en situation de terrain lorsqu'ils sont engagés individuellement dans un stage traditionnel sous la supervision d'enseignants associés et de superviseurs du personnel enseignant universitaire, qui partagent des responsabilités de mentorat et d'évaluation (Foster, Wimmer, Winter et Snart, 2010). Bien que ce modèle demeure prévalent, il a été établi que la perpétuation de cette « norme » comporte des dilemmes, comme le fait que ce modèle ne prépare pas les candidats à la collaboration collégiale qu'exigera leur environnement professionnel (Le Cornu et Ewing, 2008), ainsi que la dissociation potentielle entre les travaux de cours universitaires et les expériences pratiques de stage (Falkenberg et Smits, 2010; Loughran, 2006). Le manque de communication et de collaboration entre les universités et leurs partenaires scolaires peut créer des situations dans lesquelles les pratiques préconisées et appliquées dans chaque environnement seront mal comprises, les candidats risquant de recevoir des « messages contradictoires », surtout en situation de changement de paradigme pédagogique (Foster et autres, 2010; Le Cornu et Ewing, 2008).

Bien que certains chercheurs recommandent de modifier les modèles de stage d'enseignement traditionnels (Le Cornu et Ewing, 2008), cette option pose problème aux universités, en raison du manque de preuves de l'efficacité des modèles de stage qui s'écartent de la « norme » traditionnelle des stages pratiques individuels (Foster et autres, 2010). De plus, la mise en œuvre d'un nouveau modèle de stage peut demander du temps car, idéalement, pour améliorer les chances de réussite, les partenaires de terrain devraient être invités à élaborer des modèles de stages novateurs conjointement avec les universités (Falkenberg et Smits, 2010).

Le reconception de la formation des enseignants comme un processus d'enculturation en communautés apprenantes coopératives a mené à la création de petits programmes pilotes élaborés conjointement, dans lesquels des dyades d'étudiants-maîtres au même stade de réalisation du programme participaient à des expériences de stage partagées (Bullough et autres, 2003; Gardiner et Robinson, 2009; Goodnough et autres, 2009; Walsh et Elmslie, 2005). Bien que ce modèle ait été relativement peu étudié, les études consacrées à ces programmes pilotes ont conclu que les participants percevaient que la participation à des expériences de stage avec un partenaire au même stade de réalisation du programme de baccalauréat en éducation favorisait la collaboration, le soutien et l'apprentissage pour les deux candidats (Bullough et autres, 2003; Gardiner et Robinson, 2009; Goodnough et autres, 2009). Malgré les inconvénients possibles de ces programmes, comme la compatibilité des candidats, la concurrence, le peu de liberté d'innover ou la dépendance accrue, les chercheurs ont conclu que les avantages des expériences de stage partagées l'emportaient sur les inconvénients (Gardiner et Robinson, 2009; Goodnough et autres, 2009; Walsh et Elmslie, 2005).

Malgré que des études antérieures aient examiné les perceptions d'étudiants-maîtres au même stade de réalisation de leur programme ayant participé à des expériences de stage partagées (Bullough et autres, 2003; Gardiner et Robinson, 2009; Goodnough et autres, 2009; Walsh et Elmslie, 2005), le stage de mentorat entre un étudiant-maître novice et un collègue plus expérimenté n'a pas été étudié. De plus, les études antérieures sur les stages partagés avaient porté sur les expériences de petites populations-échantillons. Par conséquent, les avantages et les problèmes liés à la mise en œuvre d'un modèle de stage de mentorat par un pair auprès de tous les candidats d'un programme de formation à l'enseignement n'avaient pas été étudiés. La présente étude comble cette lacune dans la littérature.

Les conclusions de la première année de l'enquête (voir Grierson et autres, 2011) ont révélé que la majorité des candidats ont estimé que le modèle de stage de mentorat par un pair fournissait un soutien complémentaire par la collaboration collégiale, qui a renforcé leur confiance et soutenu leur croissance professionnelle. Les problèmes constatés comprenaient la perception d'iniquité chez la première cohorte de mentors, l'ajustement des étudiants-maîtres au changement de paradigme vers un stage partagé, qui requiert une dérogation au concept de pratique indépendante de l'enseignement, et les appuis contextuels à l'élaboration de programmes permettant de clarifier les rôles et de gérer la compatibilité des candidats. La

présente étude s'appuie sur les constatations préliminaires de Grierson et autres, 2011.

Questions de recherche

Cette étude de trois ans a examiné la mise en œuvre d'un modèle de stage de mentorat par un pair, auquel tous les candidats de première année inscrits à un programme concomitant de baccalauréat en éducation participaient comme novices et la plupart des étudiants-maîtres de deuxième ou de troisième année, comme mentors. L'étude visait à définir les avantages et les problèmes associés à un stage de mentorat entre un étudiant-maître novice et un collègue plus expérimenté et à déterminer si les avantages et les problèmes initiaux de ce modèle de stage perduraient ou évoluaient au cours de la période de mise en œuvre de trois ans.

Les questions suivantes ont été abordées :

1. Quels étaient les avantages de combiner un stage de mentorat entre des étudiants-maîtres à différentes étapes de la réalisation de leur programme avec le mentorat traditionnel entre ces étudiants-maîtres et leurs enseignants associés?
2. Quels étaient les problèmes posés par la combinaison d'un stage de mentorat entre des étudiants-maîtres à différentes étapes de la réalisation de leur programme avec le mentorat traditionnel entre ces étudiants-maîtres et leurs enseignants associés?
3. Les perceptions des cohortes de participants novices quant au modèle de stage de mentorat par un pair changeaient-elles d'une année à l'autre de la période de mise en œuvre?
4. Les perceptions des cohortes de participants mentors quant au modèle de stage de mentorat par un pair changeaient-elles d'une année à l'autre de la période de mise en œuvre?
5. Des variations significatives attribuables au type de placement (c'est-à-dire dans une même classe ou dans une classe différente) ou au programme d'études ont-elles été observées dans les perceptions des candidats novices et des candidats mentors?
6. Les perceptions des candidats mentors variaient-elles selon qu'ils avaient participé au modèle de stage de mentorat par un pair durant un an ou plus d'un an?
7. Quelle était la relation entre les perceptions des participants novices et des participants mentors quant à l'utilité du modèle de stage de mentorat par un pair et à la fréquence à laquelle ils ont déclaré participer aux activités de mentorat prévues?

Contexte

La présente étude a examiné les expériences de candidats inscrits à un programme concomitant de formation à l'enseignement d'une durée de cinq ans offert à un campus régional d'une université ontarienne. Les candidats à ce programme poursuivent simultanément des études au baccalauréat en éducation (B. Ed.) et au baccalauréat ès arts (B.A.).

Le programme de baccalauréat en éducation à ce campus compte une population totale d'environ 1 000 étudiants-maîtres. Le nombre de candidats de chacune des cinq années du programme varie entre 140 et 230. La grande majorité des candidats (98 % ou plus) entreprennent ce programme immédiatement après l'école secondaire. Par conséquent, la plupart des candidats des années un à trois du programme qui ont pris part au modèle de mentorat par un pair étaient âgés entre 18 et 22 ans. La diversité de race ou de sexe dans la population d'étudiants-maîtres inscrits à ce programme est faible : la plupart sont caucasiens, ou d'origine canadienne européenne, et environ 94 % sont de sexe féminin.

Les deux options concomitantes du programme de B. ED. offertes à ce campus sont la préparation des apprentis enseignants du cycle primaire et du cycle moyen (c'est-à-dire de la maternelle à la 6^e année) et la préparation des apprentis enseignants du cycle moyen et du cycle intermédiaire (c'est-à-dire de la 4^e à la 10^e année). Environ 65 % des candidats suivent le programme du cycle primaire/cycle moyen et 35 % celui du cycle moyen/cycle intermédiaire.

Ce programme de baccalauréat en éducation a été élaboré à partir du concept que des expériences de stage en classe entreprises tôt et menées en continu rendraient l'enseignement plus efficace. Par conséquent, les candidats suivent des stages à chacune des cinq années du programme. Les candidats au campus régional choisissent eux-mêmes l'emplacement géographique où se dérouleront leurs stages parmi 13 conseils scolaires partenaires de l'Ontario couvrant un vaste territoire.

Le bureau des stages de l'université recrute des enseignants associés prêts à accueillir des candidats durant leurs stages par l'entremise du bureau central du conseil scolaire ou des administrateurs scolaires de chacun des 13 conseils scolaires partenaires. Les noms des enseignants associés potentiels sont ensuite communiqués au bureau des stages par chacun des conseils scolaires. Il y a peu de communication directe en face-à-face entre l'université et les enseignants associés, sauf par l'entremise des conseillers pédagogiques chargés de guider ou d'évaluer les étudiants-maîtres. La plupart des renseignements relatifs aux stages sont communiqués aux enseignants associés par les administrateurs de leur conseil scolaire ou par des documents imprimés produits par l'université, qui leur sont expédiés par la poste ou remis en main propre par les étudiants-maîtres qui leur sont assignés.

Chaque étudiant-maître de première année du programme de B. ED. fait un stage dans une classe d'une école ontarienne chaque lundi, de la mi-janvier à la fin de mars, pour un total de 10 jours, puis un stage d'une semaine complète en avril, pour un total de 15 jours. Les candidats de deuxième et de troisième année font un stage dans une classe d'une école ontarienne chaque lundi (sauf en période d'examen) de la mi-octobre jusqu'à mars, pour un total de 15 jours, puis une semaine complète en avril, pour un total de 20 jours de stage par année. Les candidats de quatrième année choisissent eux-mêmes un stage d'apprentissage en cours d'emploi de 20 jours à réaliser au cours de l'année; ceux de cinquième année participent à deux stages de quatre semaines dans des écoles de l'Ontario.

Aucun cours ou séminaire professionnel dans ce programme de B. ED. n'est lié directement au stage. Cependant, tous les candidats suivent un cours de 24 heures (c'est-à-dire 2 heures semaine durant 12 semaines) sur les méthodes pédagogiques au cours du semestre d'automne des trois premières années,

pour un total de 72 heures dans ce cours en trois parties. Les candidats au programme du cycle primaire/cycle moyen et ceux du cycle moyen/cycle intermédiaire prennent des cours sur les méthodes pédagogiques séparés, donnés par des instructeurs différents. Le *Manuel de stage [Practicum Handbook]* est l'un des documents obligatoires pour les trois parties du cours sur les méthodes pédagogiques.

Le cours sur les méthodes pédagogiques porte sur la planification et l'organisation de l'enseignement et est plus étroitement lié au stage que les autres cours de ce programme de B. Ed. Les sujets abordés comprennent l'élaboration de plans de leçons et de modules, la mesure et l'évaluation de l'apprentissage des élèves, la gestion des classes et la prestation d'expériences d'apprentissage différencié pour les élèves présentant des besoins et des intérêts variés.

Étant donné que les cours sur les méthodes pédagogiques sont offerts au trimestre d'automne et que le stage de mentorat par un pair se déroule au semestre d'hiver, les expériences de stage des étudiants-maîtres ne sont pas couvertes durant ce cours. À la place, les conseillers pédagogiques assignés au mentor et qui évaluent les candidats durant leurs stages fournissent le soutien universitaire durant le stage de mentorat par un pair.

Élaboration du modèle de stage de mentorat par un pair

Le modèle de stage de mentorat par un pair a été conçu pour fournir aux étudiants-maîtres de première année des occasions de travailler en collaboration avec un candidat de deuxième ou de troisième année, perçu comme étant un tiers plus expérimenté à l'intérieur de la zone de développement proximale du novice (Vygotsky, 1986). Ce modèle visait à promouvoir un enseignement coopératif entre deux étudiants-maîtres dans le cadre du stage. Le modèle de mentorat par un pair s'est aussi appuyé sur la théorie de l'apprentissage imitatif de Bandura (1986) et visait à renforcer l'autoperception de compétence pédagogique chez les candidats en fournissant des expériences indirectes par l'observation de l'enseignement modélisé par un pair. Les expériences indirectes gagnent en force lorsque l'observateur s'identifie étroitement avec les aptitudes et le contexte de la personne observée (Bandura, 1986). Par conséquent, l'observation mutuelle des candidats en train d'enseigner à une même classe pourrait améliorer l'efficacité des deux étudiants-maîtres.

Le stage de mentorat par un pair visait à promouvoir l'enseignement coopératif parmi les étudiants-maîtres. Les activités suggérées étaient en partie inspirées du Programme d'insertion professionnelle du nouveau personnel enseignant (PIPNE), qui prévoit le mentorat des enseignants de première année par des enseignants expérimentés de l'Ontario (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2006). Conformément à bon nombre des expériences du PIPNE suggérées, les activités de mentorat par un pair comprenaient des observations en classe, la préparation des leçons en collaboration, le coenseignement, la préparation de la différenciation pédagogique et l'évaluation de l'apprentissage des élèves, la réflexion en collaboration et un échange de vue professionnel sur la gestion de classe et sur la réponse aux attentes des enseignants associés et du programme de baccalauréat en éducation.

Des dyades placées dans une même salle de classe devaient se réunir durant 30 minutes chaque jour de stage pour revoir les leçons, effectuer une planification conjointe, partager des observations et réfléchir sur les nouvelles connaissances, en compagnie de leurs enseignants associés, si possible. Il importe de noter que les étudiants-maîtres devaient adopter une démarche non évaluative dans leurs interactions. Conformément aux pratiques antérieures, les enseignants associés et les conseillers pédagogiques universitaires partageaient les responsabilités relatives à l'évaluation de l'enseignement des étudiants-maîtres.

Ce modèle de mentorat par un pair a débuté sous la forme d'un petit projet pilote, examiné ci-dessous. Vient ensuite la description des mesures prises durant la mise en œuvre intégrale du modèle.

Pilote du modèle de stage de mentorat par un pair

Un projet pilote de stage de mentorat par un pair a été lancé en 2007-2008, année précédant la première année de l'étude. Dix-sept duos d'étudiants-maîtres novices de première année et mentors de troisième année ont formé des dyades dans les mêmes classes de stage. Tous les duos étaient placés dans la même école, où le modèle de stage de mentorat par un pair a été élaboré en collaboration avec la directrice, qui a demandé que les 17 membres du personnel participent à titre d'enseignants associés, estimant que d'accueillir des candidats participant au modèle de stage de mentorat par un pair pouvait améliorer le soutien apporté aux étudiants.

L'analyse des perceptions des étudiants-maîtres participants et des enseignants associés réunis en groupe de réflexion a révélé que la force du pilote résidait dans les possibilités d'enseignement coopératif, perçues comme favorisant le développement des deux étudiants-maîtres. De plus, les enseignants associés ont estimé que d'accueillir une dyade d'étudiants-maîtres apportait un meilleur soutien individuel à leurs étudiants. Les difficultés du pilote étaient le manque de clarté, pour les enseignants associés, quant aux attentes différenciées des candidats novices et mentors, ainsi que la perception qu'avaient les mentors de devoir investir un surcroît de temps et d'effort pour aider le novice. Étant donné que les avantages du pilote étaient perçus comme l'emportant sur les inconvénients, le campus régional a décidé de mettre en œuvre un modèle de stage de mentorat par un pair pour tous les candidats novices entrant au programme de baccalauréat en éducation l'année suivante.

Mise en œuvre intégrale du modèle de stage de mentorat par un pair

À la première année de mise en œuvre complète (2008-2009) et à chacune des années suivantes, un mentor a été assigné à tous les candidats de première année. Les jumelages étaient déterminés surtout en fonction des demandes de placements dans le même secteur géographique ou conseil scolaire. Étant donné les différences dans le nombre d'étudiants-maîtres à chaque année du programme de baccalauréat en éducation ou dans le choix de conseil scolaire ou de secteur géographique établi par les candidats pour leur stage, il a été impossible d'appliquer le protocole du pilote et de placer chaque candidat novice de première année avec un candidat mentor de troisième. Par conséquent, le groupe de mentors était composé à la fois de candidats de deuxième année (avec une expérience de stage de quatre semaines) et de candidats de troisième année (possédant une expérience de stage de huit semaines) à chaque année de mise en œuvre complète du modèle de mentorat par un pair. De plus, en raison des contraintes géographiques et, à certains endroits, du manque d'enseignants associés désirant accueillir deux candidats (c'est-à-dire un novice et un mentor), à chaque année, entre 16 et 20 candidats novices n'ont pas été jumelés à des mentors dans la même classe. Dans ces cas, les candidats novices ont été jumelés à des candidats mentors dans une autre classe de la même école ou dans une école différente à proximité. Bien que ce ne soit pas là le protocole de placement idéal, il a été jugé préférable à l'option de ne pas participer au modèle de stage de mentorat par un pair. Avant la mise en œuvre complète du modèle de stage de mentorat par un pair, en 2008-2009, tous les étudiants-maîtres de première, deuxième et troisième année ont commencé leur stage à la mi-octobre et effectué un total de 20 jours de stage par année. Cependant, lorsque le modèle de mentorat a été mis en œuvre pour tous les candidats novices, afin de différencier les rôles des deux étudiants-maîtres dans chaque dyade de mentorat, les mentors ont entrepris leur stage à la mi-octobre, et les novices ont commencé au début du second trimestre, à la mi-janvier. Cette différence par rapport au pilot de mentorat par un pair visait à délimiter clairement, pour les enseignants associés, les rôles des mentors et des novices, et à fournir aux

étudiants-maîtres mentors des occasions de mieux comprendre le contexte de la salle de classe en prévision de l'aide à apporter au novice.

Parallèlement à la suppression du stage pour les candidats novices au cours du premier semestre, le nombre d'évaluations qu'ils recevraient des enseignants associés au cours de leur première année a été réduit de deux (une par semestre) à une, au second semestre, au moment où ils ont fait leur stage. De plus, bien que cela soit lié aux contraintes budgétaires générales et à l'harmonisation avec les programmes d'éducation concomitants offerts au campus plutôt qu'au mentorat par un pair, l'évaluation des candidats de première année au baccalauréat en éducation par les conseillers pédagogiques de l'université a pris fin la même année que le mentorat par un pair a été appliqué à tous les novices (2008-2009).

Les formulaires d'évaluation du stage pour les candidats de première année ont été révisés pour inclure deux éléments liés au mentorat : « participe et collabore avec le mentor à la planification, à la mise en œuvre et à l'évaluation » et « reconnaît l'importance du mentorat et y réfléchit ». Afin de maintenir l'uniformité avec les formulaires utilisés sur le campus principal, où le mentorat par un pair n'était pas appliqué, les critères d'évaluation du stage pour les mentors des deuxième et troisième années n'ont pas été modifiés. Cependant, les conseillers pédagogiques ont été encouragés à tenir compte du mentorat dans l'évaluation des mentors par rapport au critère connexe « collabore avec les autres pour créer une communauté apprenante ».

Afin d'obtenir l'appui des conseils scolaires partenaires, les objectifs du modèle de mentorat par un pair et les résultats du pilote ont été discutés à toutes les réunions en personne consacrées au stage tenues avec les administrateurs dans les 13 conseils partenaires. De plus, la justification de ce modèle a été expliquée dans la correspondance servant au recrutement d'enseignants associés prêts à accueillir deux étudiants-maîtres (un novice et un mentor).

Le *Manuel de stage* remis à tous les étudiants-maîtres et enseignants associés a été révisé pour inclure un aperçu du modèle de mentorat par un pair. L'idée que les candidats novices et mentors sont censés apprendre l'un de l'autre, sous la direction de leur enseignant associé et du conseiller pédagogique de l'université, a été soulignée dans le Manuel. Les objectifs de fournir une aide complémentaire et de favoriser la collaboration entre les candidats ont été résumés, ainsi que le concept que les candidats doivent, en collaboration, planifier et mettre en œuvre les leçons, évaluer l'apprentissage des étudiants et effectuer une réflexion coopérative.

En 2008-2009, le *Manuel de stage* précisait que les candidats novices devaient planifier et enseigner conjointement une leçon avec leur mentor avant la fin de janvier. Leur activité d'enseignement conjoint et d'enseignement indépendant devait s'accroître graduellement au cours du trimestre, le but étant d'enseigner une leçon par jour de stage avant avril. Conformément à ces pratiques, les mentors étaient censés enseigner deux leçons par jour, dont une qui était planifiée et enseignée conjointement avec le partenaire novice. Selon le Manuel, le rôle des enseignants associés était de faciliter l'expérience d'apprentissage du mentorat et de guider la dyade mentor/novice dans la planification et l'enseignement conjoints.

La mise en œuvre du modèle de stage de mentorat par un pair a fait l'objet de discussions durant une réunion du personnel enseignant du campus régional au début de l'année scolaire 2008-2009. À ce moment, il a été recommandé que tous les instructeurs des cours de méthodes pédagogiques des première, deuxième et troisième années du programme insistent davantage sur le mentorat. En plus de l'insistance sur l'information fournie dans le *Manuel de stage*, il a été recommandé que les instructeurs consacrent du temps d'enseignement aux stratégies d'enseignement coopératif, en portant une attention particulière à la planification et à l'enseignement conjoints. Lors d'une réunion de tous les conseillers pédagogiques de l'université chargés de superviser les stages des candidats novices et mentors, le modèle de mentorat par un pair a été étudié et les attentes énoncées dans le *Manuel de stage* ont été passées en revue. Afin de

préparer les candidats à s'acquitter de leurs rôles, un atelier d'une demi-journée a été tenu au début de janvier, immédiatement avant le début du stage, pour tous les candidats participant au mentorat par un pair.

Atelier sur le mentorat

L'atelier a commencé par une présentation à tout le groupe, durant laquelle la raison d'être du stage de mentorat par un pair a été expliquée, ainsi que le rôle des enseignants d'adhérer à l'apprentissage professionnel coopératif. Bien qu'il ait été admis que les candidats mentors étaient un peu plus expérimentés et pouvaient donc venir en aide à leur partenaire novice, l'attente d'une réciprocité (c'est-à-dire l'apprentissage mutuel) a aussi été clairement énoncée.

Il a été recommandé que les dyades placées dans la même classe se réunissent durant 30 minutes par jour de stage pour revoir les leçons, effectuer une planification conjointe, partager des observations et réfléchir sur les nouveaux apprentissages, avec la participation des enseignants associés, si possible. Les candidats membres des dyades de mentorat étaient encouragés à échanger des avis réfléchis, non évaluatifs, favorisant le développement professionnel. On a aussi souligné que l'enseignement ne se limitait pas à diriger l'apprentissage des élèves devant une classe, mais incluait un soutien à l'apprentissage en collaboration et un travail auprès d'élèves en particulier ou de petits groupes.

Conformément au pilote, la description des expériences de mentorat par un pair comprenait l'assistance mutuelle dans la réponse aux attentes de l'enseignant associé, la collecte et le partage d'observations sur la classe, la planification et l'enseignement conjoints, l'apprentissage différencié des élèves, l'évaluation de l'apprentissage des élèves et la réflexion coopérative. Les candidats étaient encouragés à miser sur les forces de leur partenaire dans l'enseignement de certaines matières (p. ex. musique, sciences). Les rôles que pourraient assumer les partenaires dans l'enseignement conjoint ont aussi été examinés (p. ex. recueillir et consigner les réponses des élèves, aider de petits groupes ou des élèves en particulier). Les futurs enseignants ayant participé au modèle de mentorat par un pair l'année précédente en tant que novices ou mentors ont été invités à décrire leurs expériences et à répondre aux questions des étudiants-maîtres participant à l'atelier.

Les partenaires novices et mentors se sont réunis durant la seconde moitié de l'atelier et ont orienté leurs discussions au moyen de questionnaires. Les mentors ont décrit les paramètres de leur stage (p. ex. stratégie de gestion de classe, besoins des élèves) et les partenaires ont été encouragés à faire connaître leurs points forts, leurs besoins et leurs intérêts en tant qu'étudiants-maîtres et à s'interroger sur la façon dont ils pourraient travailler en dyades pour développer leurs forces et surmonter les difficultés.

Bien que le cadre général de l'atelier sur le mentorat soit demeuré le même au cours des trois années de l'étude, plus de temps a été consacré chaque année à l'exploration des rôles que les candidats pourraient assumer dans le soutien mutuel par la planification et l'enseignement conjoints. Plus de temps a aussi été consacré à l'étude du soutien que pourraient s'apporter mutuellement les partenaires placés dans des classes différentes (p. ex. visiter l'environnement dans lequel évolue l'autre partenaire). Chaque année, la présentation PowerPoint utilisée durant l'atelier sur le mentorat a été affichée sur le site Web de l'université, pour référence.

Mise en œuvre modifiée au cours de la deuxième et de la troisième année

En 2009-2010 puis en 2010-2011, les rôles des enseignants associés, des candidats novices et des candidats mentors dans ce modèle ont été élargis et clarifiés dans le *Manuel de stage*. Outre la facilitation de l'expérience d'apprentissage du mentorat, le rôle des enseignants associés de fournir des occasions

d'enseignement indépendant et conjoint a été énoncé, tout comme celui des novices et des mentors de s'observer mutuellement, de fournir une rétroaction et de participer à une réflexion coopérative, en plus de la planification et l'enseignement conjoints. Conformément au Manuel de 2008-2009, les novices devaient accroître graduellement leur activité d'enseignement conjoint et enseigner une leçon par jour avant la fin de leur stage. Les mentors devaient enseigner deux leçons par jour, dont certaines données conjointement avec le partenaire novice. Cependant, le nombre de leçons à enseigner conjointement demeurait indéterminé.

Les constatations de la première année de l'étude ont aussi été résumées dans le *Manuel de stage* de 2010-2011. De plus, ces constatations ont été étudiées lors d'une réunion tenue en janvier 2011 avec tous les conseillers pédagogiques chargés de superviser des candidats dans le modèle de mentorat.

Méthodes

La présente étude a été jugée conforme à l'éthique. Des enquêtes menés avant et après le stage ont été utilisées pour recueillir les cotes des étudiants-maîtres sur une échelle de cinq points de type Likert et leurs réponses ouvertes à des questions sur leurs expériences dans le modèle de stage de mentorat par un pair.

Participants

Les futurs enseignants ont été invités à prendre part à l'étude à chaque année de leur participation au modèle de mentorat par un pair soit à titre de novice ou de mentor. Aucune mesure d'incitation à participer n'a été offerte. Au cours du recrutement des participants, la participation à l'enquête a été présentée comme une occasion de fournir une rétroaction pouvant servir à améliorer le modèle de stage de mentorat par un pair pour les années suivantes.

Au début de janvier et à la fin d'avril 2009, 2010 et 2011, tous les participants potentiels ont reçu par courriel une invitation à répondre à une enquête électronique dans un délai de deux semaines. Un rappel leur a été envoyé par courriel une semaine plus tard. Chaque année, tous les candidats participant au modèle de mentorat par un pair ont été invités à remplir l'enquête d'après stage, qu'ils aient ou non participé à l'enquête préalable au stage.

Pour garantir que les candidats ne se sentaient pas poussés à participer à l'enquête, un adjoint de recherche recrutait des participants. L'anonymat était garanti, toutes les réponses étant retournées à l'adjoint de recherche, qui avait signé un accord de confidentialité. En rassemblant les réponses par groupes de participants (p. ex. novice, mentor de deuxième année), l'adjoint de recherche a supprimé des réponses ouvertes tout renseignement pouvant permettre d'en identifier l'auteur (p. ex. noms de candidats ou d'enseignants associés).

Les tableaux 1, 2 et 3 indiquent le nombre de candidats de chaque groupe invités à participer à l'étude chaque année et le nombre de participants ayant rempli chaque questionnaire. Bien que le groupe échantillon des candidats placés dans un classe différente de leur partenaire mentor soit petit, il a été inclus dans l'enquête afin d'examiner les avantages et les difficultés liés à ce type de jumelage, étant donné que les résultats de l'étude visaient à déterminer les améliorations qui pourraient être apportées au modèle de mentorat par un pair.

Tableau 1 : Participants de 2009

	Nombre total de participants potentiels	Répondants de l'enquête avant-stage de janvier		Répondants de l'enquête après-stage d'avril	
		Nombre	Taux de réponse %	Nombre	Taux de réponse %
Novices de 1 ^{re} année avec mentor dans la même classe	211	68	32	70	33
Novices de 1 ^{re} année avec mentor dans une autre classe	16	3	19	6	37
Mentors de 2 ^e année avec novice dans la même classe	104	42	40	40	38
Mentors de 3 ^e année avec novice dans la même classe	107	41	38	44	41
Mentors de 2 ^e et de 3 ^e année avec novice dans une autre classe	16	6	37	6	37

Tableau 2 : Participants de 2010

	Nombre total de participants potentiels	Répondants de l'enquête avant-stage de janvier		Répondants de l'enquête après-stage d'avril	
		Nombre	Taux de réponse %	Nombre	Taux de réponse %
Novices de 1 ^{re} année avec mentor dans la même classe	173	74	43	72	42
Novices de 1 ^{re} année avec mentor dans une autre classe	14	1	7	3	21
Mentors de 2 ^e année avec novice dans la même classe	143	77	54	76	53
Mentors de 3 ^e année avec novice dans la même classe	30	16	53	12	40
Mentors de 2 ^e et de 3 ^e année avec novice dans une autre classe	14	7	50	6	43

Tableau 3 : Participants de 2011

	Nombre total de participants potentiels	Répondants de l'enquête avant-stage de janvier		Répondants de l'enquête après-stage d'avril	
		Nombre	Taux de réponse %	Nombre	Taux de réponse %
Novices de 1 ^{re} année avec mentor dans la même classe	220	NIL	NIL	83	38
Novices de 1 ^{re} année avec mentor dans une autre classe	20	NIL	NIL	12	60
Mentors de 2 ^e année avec novice dans la même classe	142	86	60	60	42
Mentors de 3 ^e année avec novice dans la même classe	78	34	44	27	35
Mentors de 2 ^e et de 3 ^e année avec novice dans une autre classe	20	8	40	6	30

Malheureusement, à la suite d'une erreur dans la distribution des courriels d'invitation, des participants novices n'ont pas été recrutés pour participer à l'étude en janvier 2011. Par conséquent, aucune donnée sur l'enquête d'avant-stage n'a été recueillie pour les novices en 2011.

Sources des données

Les données ont été recueillies parmi les réponses faites à six enquêtes électroniques, deux à chaque année de l'étude. L'outil d'enquête en ligne *Zoomerang* a été utilisé pour chaque enquête. Chaque courriel d'invitation à participer à l'étude comprenait un lien vers l'instrument de l'enquête d'avant ou d'après le stage (tous deux inclus à l'annexe A). Les enquêtes d'avant-stage ont été remplies au début de la participation au modèle de stage de mentorat par un pair, au début de janvier, et les enquêtes d'après-stage ont été remplies quatre mois après la fin de la participation au mentorat par un pair. L'enquête était conçue pour évaluer les perceptions des candidats sur l'efficacité des méthodes devant les préparer au modèle de mentorat par un pair, la fréquence de leur participation aux expériences de mentorat par un pair recommandées, les avantages des expériences de mentorat pour eux-mêmes et leur partenaire de mentorat ainsi que les avantages et les inconvénients de ce modèle de stage. Aucune des enquêtes n'a été vérifiée dans la pratique.

Pour répondre aux enquêtes d'avant-stage, les novices et les mentors ont utilisé une échelle à cinq points de type Likert (1 = pas du tout, 2 = peu, 3 = modérément, 4 = très, 5 = extrêmement) pour noter leurs perceptions sur leur niveau de préparation à leur rôle de novice ou de mentor, l'efficacité de chaque méthode devant les préparer à leur rôle ainsi que les avantages du modèle de stage de mentorat par un pair pour les novices, les mentors et les enseignants associés. Dans les enquêtes d'après-stage, les participants devaient utiliser une échelle à cinq points de type Likert (1 = jamais, 2 = rarement, 3 = parfois, 4 = généralement, 5 = constamment) pour noter la fréquence de leur participation à chacune des activités de mentorat coopératif avec leur partenaire, et une échelle de cinq points (1 = pas du tout, 2 = peu, 3 = modérément, 4 = très, 5 = extrêmement) pour noter la mesure dans laquelle la participation à chacune de ces activités était bénéfique

pour les novices et les mentors. Les huit activités prévues incluaient la réponse aux attentes du programme de baccalauréat en éducation (p. ex. organisation du dossier de stage) et aux attentes de leur enseignant associé, la planification des leçons, le coenseignement, la gestion de classe, la différenciation pédagogique, l'évaluation de l'apprentissage des élèves et la réflexion coopérative. De plus, les participants ont utilisé une échelle à cinq points de type Likert (1 = pas du tout, 2 = peu, 3 = modérément, 4 = très, 5 = extrêmement) pour noter la mesure dans laquelle ils se sentaient préparés à assumer leur rôle dans le stage de mentorat par un pair ainsi que l'efficacité de chaque méthode mise en œuvre pour les préparer à ce rôle. Les cinq méthodes de préparation à leur rôle appliquées chaque année étaient un atelier de mentorat, l'étude du mentorat durant les cours sur les méthodes pédagogiques, l'information sur le mentorat par un pair incluse dans le *Manuel de stage*, l'information sur le mentorat par un pair fournie sur le site Web de l'université et des témoignages d'anciens participants à un mentorat par un pair.

Afin de recueillir les perceptions des participants novices et mentors sur les facteurs qui ont façonné leur expérience de mentorat par un pair et pour leur donner l'occasion de fournir de l'information non abordée dans les questions de type Likert, les enquêtes d'avant et d'après le stage incluaient les quatre questions ouvertes suivantes :

1. Veuillez commenter l'efficacité des stratégies utilisées pour vous préparer à votre rôle dans le programme de mentorat.
2. Veuillez décrire les points forts du programme de mentorat du baccalauréat concomitant en éducation.
3. Veuillez décrire les aspects à améliorer du programme de mentorat du baccalauréat concomitant en éducation et proposer des changements à apporter.
4. Avez-vous d'autres observations à formuler au sujet du programme de mentorat du baccalauréat concomitant en éducation?

Une zone de texte extensible suivant chaque question ouverte permettait aux participants de choisir la longueur de leur réponse, qui variait d'une simple phrase à une pleine page.

Analyse des données

Analyse quantitative

Toutes les données quantitatives ont été analysées au moyen du logiciel de statistique SPSS. Des statistiques descriptives (c'est-à-dire écart moyen et écart-type) ont été calculées pour les réponses des participants aux différentes questions d'enquête de type Likert. La réponse moyenne faite à chaque question de l'enquête pour chaque année est indiquée à l'annexe B.

L'analyse de variance dans les schémas de réponse des participants ne portait que sur les données des enquêtes d'après-stage. Étant donné que le questionnaire des enquêtes d'après-stage contenait 29 questions, des analyses individuelles de chaque question accroîtraient la probabilité d'erreurs de type I (Gravetter et Wallnau, 2007; Parker et Szymanski, 1992). Par conséquent, des échelles continues combinant des questions individuelles reliées ont été élaborées dans le but d'étudier les réponses aux questions de type Likert-type fournies par les participants.

Élaboration des échelles

À partir des 29 questions posées dans l'enquête d'après-stage, 4 échelles générales ont été élaborées, combinant des groupes de questions concernant l'efficacité de la préparation (5 questions; gamme de notes

possibles de 5 à 25), la fréquence à laquelle les répondants ont dit participer aux expériences recommandées de mentorat coopératif par un pair (8 questions; gamme de notes possibles de 8 à 40), les perceptions quant à la mesure où ces expériences étaient bénéfiques pour les novices (8 questions; gamme de notes possibles de 5 à 40) et les perceptions quant à la mesure où ces expériences étaient bénéfiques pour les mentors (8 questions; gamme de notes possibles de 5 à 40).

Afin de produire une analyse plus détaillée, des sous-échelles ont été conçues dans le but de séparer les questions incluses dans les échelles globales 2 à 4 selon leur occurrence dans le cycle d'enseignement. Les sous-échelles séparaient les questions concernant la collaboration préalable à l'enseignement des leçons (3 questions; gamme de notes possibles de 3 à 15), durant l'enseignement des leçons (3 questions; gamme de notes possibles de 3 à 15), et après l'enseignement des leçons (2 questions; gamme de notes possibles de 2 à 10). Le coefficient alpha de Cronbach a été appliqué dans l'étude des 13 échelles; toutes ont révélé une cohérence interne supérieure à un niveau alpha acceptable de 0,75.

Méthodes d'analyse

Une analyse de variance a été appliquée aux schémas de réponse moyens au sein des groupes de participants (c'est-à-dire novices, mentors) au fil du temps (soit 2009, 2010, 2011) et entre les différents groupes de participants (p. ex. duos dans une même classe ou dans une classe différente).

Puisque toutes les échelles montraient une cohérence interne acceptable, les questions ont été combinées et les échelles globales 1 à 4 ont été étudiées. Étant donné que les échelles 5 à 13 sont des sous-échelles des échelles globales 2 à 4, et afin de réduire le nombre d'analyses, les échelles 5 à 13 ont été étudiées seulement si des résultats significatifs étaient révélés dans l'échelle globale correspondante (de 2 à 4). Par exemple, si des résultats significatifs étaient découverts à l'échelle 3 (*Bénéfique pour le novice*), les raisons possibles de ces différences étaient examinées plus en profondeur par l'étude des différents aspects de l'échelle, qui incluaient *Bénéfique pour le novice : collaboration avant l'enseignement* (sous-échelle 8), *Bénéfique pour le novice : collaboration pendant l'enseignement* (sous-échelle 9) et *Bénéfique pour le novice : collaboration après l'enseignement* (sous-échelle 10).

De plus, les coefficients de relation simple de Pearson (les « r ») ont été calculés afin de mesurer la relation linéaire entre deux variables internes. Par exemple, les « r » de Pearson ont été calculés pour mesurer la relation entre les perceptions des participants mentors au sujet des avantages de participer au modèle de mentorat pour eux-mêmes (*Bénéfique pour le mentor* – échelle 4) et pour leurs partenaires novices (*Bénéfique pour le novice* – échelle 3). Les notes pour les « r » de Pearson peuvent varier entre -1 et +1 : la note 0 indique l'absence de relation, +1 représente la note positive la plus élevée pour la relation et -1, la note négative la plus faible pour la relation.

Échantillons confondus

Étant donné que toutes les données d'enquête, y compris les années et les rôles des candidats, étaient autodéclarées, des erreurs ont pu se glisser dans chaque groupe de participants, puisque les candidats ont pu se tromper dans leur année de programme ou celle de leur partenaire de mentorat. Lorsque des erreurs étaient manifestes (p. ex. indication de la même année de programme pour le répondant et un partenaire), les réponses étaient exclues. Sept réponses ont été écartées des analyses quantitatives en 2009, six en 2010 et huit en 2011.

Les participants n'étant pas tenus de répondre à chacune des questions de l'enquête, certains n'ont pas répondu à toutes les questions. Les participants inclus dans chaque analyse ont répondu à toutes les questions dans l'échelle globale ou sous-échelle étudiée. De plus, les sous-échelles 5 à 13 n'ont été étudiées

qu'en présence de résultats statistiquement significatifs obtenus de l'examen des échelles globales 2 à 4. Par conséquent, des différences de groupes peuvent apparaître à l'examen des sous-échelles d'échelles globales non significatives. Cependant, puisque la réalisation d'un grand nombre d'analyses est source d'erreurs, le nombre d'analyses a été restreint afin de réduire ce risque.

Les participants ont été invités à participer à l'étude à chaque année de leur participation comme novices ou mentors au modèle de stage de mentorat par un pair. Alors que certains participants ont rempli les mêmes questionnaires à différents moments (p. ex. d'abord comme novice, puis deux fois comme mentor), d'autres ne l'ont rempli qu'une seule fois. Bien qu'il soit possible que des relations entre des années différentes de l'étude puissent être attribuables aux participants qui ont rempli le questionnaire plusieurs fois, le groupe échantillon n'ayant rempli le questionnaire qu'à une occasion peut inclure des candidats ayant participé au modèle de mentorat par un pair durant plus d'une année, sans avoir participé à l'étude chaque année. Par conséquent, il a été décidé de ne pas étudier la variance partagée au fil du temps au moyen d'analyses de mesures répétées comparant les participants à plus d'une occasion, et de traiter l'analyse comme étant transversale et de supposer une distribution normale de la population, comme cela se fait généralement.

Analyse des réponses ouvertes

Chacun des six ensembles de données (réponses aux questions ouvertes d'avant et d'après le stage pour les années 2009, 2010 et 2011) a été divisé en trois groupes : novices de première année, mentors de deuxième année et mentors de troisième année. Chaque groupe a été subdivisé à nouveau selon que les répondants étaient placés dans la même classe que leur partenaire de mentorat ou dans une classe différente.

Les données sur les réponses ouvertes recueillies par chaque enquête ont été analysées par codage et catégorisation des unités d'idée clés, comme le décrit Creswell (2009). Afin de renforcer la crédibilité des constatations, toutes les données ont d'abord été codifiées de manière indépendante par deux chercheurs, qui se sont ensuite réunis pour s'entendre sur une même signification, tout désaccord étant résolu par discussion jusqu'à l'atteinte d'un consensus (Creswell, 2009). Les unités d'idée codifiées ont ensuite été réunies en ensembles catégoriques et en thèmes représentant les perceptions des participants.

Pour comparer et opposer les schémas de réponse aux questions ouvertes des participants dans chaque groupe (p. ex. novices, mentors, placement dans la même classe, placement dans une classe différente) et pour chaque année (2009, 2010, 2011), le nombre de répondants dans chaque groupe ayant mentionné chacun des thèmes et des sous-thèmes a été inventorié et inscrit dans une matrice. Les répondants ayant formulé plus d'une observation représentative d'un thème étaient comptés seulement une fois pour garantir une représentation fidèle du nombre de répondants partageant des perceptions communes.

Limites

Les données démographiques recueillies par les enquêtes étaient limitées au programme de chaque participant (c'est-à-dire cycles primaire/moyen ou moyen/intermédiaire) et à l'année du programme de baccalauréat en éducation. La population d'étudiants-maîtres dans ce programme offre peu de diversité; les résultats de la présente étude pourraient différer dans un contexte où la population d'étudiants-maîtres serait plus diversifiée.

Étant donné que la participation à l'enquête se faisait sur une base volontaire, les réponses des étudiants-maîtres ayant choisi de participer à l'étude à une année ou l'autre peuvent ne pas être représentatives de l'ensemble de la cohorte (p. ex. novices, mentors). La possibilité que cette situation influe sur les résultats est atténuée par le vaste ensemble de données recueillies au cours des trois années consécutives (2009, 2010,

2011). De plus, le petit échantillon de candidats placés dans une classe différente de celle de leur partenaire de mentorat pourrait avoir diminué la fiabilité des résultats obtenus par l'analyse des réponses de ce groupe.

Résultats quantitatifs

L'annexe D contient une description complète de chaque analyse réalisée. La présente section livre un aperçu des résultats les plus importants. Comme le montre en détail l'annexe C, le nombre de questions et la gamme des notes possibles dans chaque échelle et sous-échelle varient. Les notes possibles de l'échelle *Efficacité de la préparation* (échelle 1) s'étendent de 5 à 25 points. Les notes possibles pour les échelles *Fréquence de la collaboration* (échelle 2), *Bénéfique pour le novice* (échelle 3) et *Bénéfique pour le mentor* (échelle 4) s'étendent de 8 à 40. Les gammes de notes possibles vont de 3 à 15 pour les sous-échelles *Collaboration avant l'enseignement* (sous-échelles 5, 8, 11) et *Collaboration pendant l'enseignement* (sous-échelles 6, 9, 12). Les notes peuvent varier entre 2 et 10 pour les sous-échelles *Collaboration après l'enseignement* (sous-échelles 7, 10, 13).

Analyses préliminaires : comparaisons intragroupes

Le but premier des analyses quantitatives était de déceler d'éventuels écarts statistiquement significatifs dans les réponses moyennes fournies par les participants mentors au cours des différentes années (2009, 2010, 2011) et dans les réponses moyennes des participants novices d'une année à l'autre. Si aucune différence n'était révélée, les trois groupes de mentors et les trois groupes de novices pouvaient être combinés en un groupe de novices et un groupe de mentors pour faire l'objet d'un examen plus approfondi.

Mentors

Les réponses des mentors en 2009, 2010 et 2011 aux échelles 1 à 4 ont été comparées. Des différences statistiquement significatives ont été constatées dans deux échelles : *Efficacité de la préparation* ($F(2, 263) = 6,31, p < 0,01$) et *Bénéfique pour le mentor*, ($F(2, 255) = 3,02, p = 0,05$).

Tableau 4 : Réponse moyenne – échelles globales 1–4

Échelle	2009 (n = 85)		2010 (n = 92)		2011 (n = 89)	
	M	Écart-type	M	Écart-type	M	Écart-type
1. Efficacité de la préparation	13,17 ^{ab}	3,69	14,92 ^a	3,76	14,77 ^b	3,39
2. Fréquence de la collaboration	28,46	6,94	29,38	7,32	29	7,16
3. Bénéfique pour le novice	30,62	7,07	31,62	6,62	31,11	7,49
4. Bénéfique pour le mentor	25,13 ^c	8,31	27,17	8,37	28,14 ^c	7,53

Les différences significatives par groupe sont indiquées par le même indice supérieur dans chaque rangée

^a $p < 0,01$, ^b $p < 0,05$, ^c $p = 0,056$

Comme le montre le tableau 4, les différences pour l'*Efficacité de la préparation* se situaient entre 2009 and 2010 et entre 2009 et 2011. Malgré l'amélioration sensible des perceptions quant à la préparation pour les années 2010 et 2011 en comparaison de 2009, il importe de noter que les mentors ont jugé leur préparation comme étant inférieure à moyennement efficace (note de 15) pour les trois années.

Les cinq éléments de l'échelle *Efficacité de la préparation* étaient un atelier de mentorat tenu chaque année, l'étude du mentorat durant les cours sur les méthodes pédagogiques, l'information sur le mentorat par un pair

incluse dans le *Manuel de stage*, l'information sur le mentorat par un pair fournie sur le site Web de l'université et des témoignages d'anciens participants à un mentorat par un pair. Les participants de 2010 et de 2011 ayant jugé la préparation plus efficace que les répondants de 2009, les perceptions d'une plus grande efficacité de la préparation chez les mentors peuvent être attribuables en partie à l'information plus étoffée fournie dans le *Manuel de stage*, à la plus grande importance accordée au mentorat durant les cours sur les méthodes pédagogiques et à des changements apportés à l'atelier sur le mentorat. Les meilleures perceptions des mentors quant à leur préparation peuvent aussi être attribuables à la participation à un mentorat par un pair durant plus d'une année. Cela peut se vérifier particulièrement pour les résultats de 2011, parce que tous les mentors de cette année avaient été novices dans ce modèle de stage en 2009 ou en 2010.

Comme le montre le tableau 4, les mentors de toutes les années ont considéré comme moyenne la fréquence de leur participation aux activités coopératives prévues, c'est-à-dire entre « parfois » (c'est-à-dire 24) et « généralement » (c'est-à-dire 32). Il importe de signaler que, chaque année, les mentors ont évalué ces activités coopératives comme étant près de « très bénéfiques » (c'est-à-dire 32) pour leurs partenaires novices et « moyennement bénéfiques » (c'est-à-dire 24) pour eux-mêmes. Une différence légèrement significative a été constatée entre les réponses des mentors pour 2009 et 2011 à l'échelle globale 4, *Bénéfique pour le mentor*. Pour expliquer pourquoi des différences étaient possibles entre les trois années, les trois sous-échelles (11, 12, 13) englobant l'échelle *Bénéfique pour le mentor* ont été examinées. Comme le montre le tableau 5, les résultats n'indiquaient pas de différence significative entre les années dans les réponses à la sous-échelle *Collaboration avant l'enseignement*. À l'inverse, des différences de groupe importantes ont été constatées entre les années 2009 et 2011 pour la sous-échelle *Collaboration après l'enseignement*. Bien que minimes, des différences ont aussi été constatées dans la sous-échelle *Collaboration pendant l'enseignement*. Il est intéressant de constater que tous les groupes ont accordé des notes moyennes à la collaboration pour ces sous-échelles à chaque période.

Tableau 5 : Réponse moyenne – Bénéfique pour le mentor, sous-échelles 11–13

Sous-échelle Bénéfique pour le mentor	2009 (n = 85)		2010 (n = 92)		2011 (n = 89)	
	M	Écart-type	M	Écart-type	M	Écart-type
11. Collaboration avant l'enseignement	7,49	3,12	10,12	3,31	10,33	2,94
12. Collaboration pendant l'enseignement	9,67**	3,33	10,35	3,29	10,87**	2,86
13. Collaboration après l'enseignement	6	2,3	6,58	2,15	6,93	2,10

$F(2, 257) = 3,91, p < 0,05$; $F(2, 257) = 3,06, p = 0,05$

Étant donné les faibles différences dans les réponses moyennes des mentors en 2009 et en 2011 à l'échelle *Bénéfique pour le mentor* et à la sous-échelle *Collaboration pendant l'enseignement* (c'est-à-dire gestion de classe, différenciation pédagogique, coenseignement), l'existence de différences fiables entre les groupes est inconnue, de sorte que ces constatations doivent être interprétées avec prudence.

L'écart dans les notes moyennes à la sous-échelle *Collaboration après l'enseignement* (c'est-à-dire mesure/évaluation, réflexion) peut être digne de mention. Alors qu'aucun mentor de 2009 n'a participé à ce modèle en tant que novice, certains mentors de 2010 possédaient une expérience de novice dans ce modèle et tous les mentors de 2011 étaient novices en 2009 ou en 2010. Par conséquent, l'amélioration des perceptions des mentors quant au bienfait de la collaboration après l'enseignement entre 2009 and 2011 peut être attribuable à la participation cumulative au modèle de mentorat par un pair.

Les réponses des participants mentors ont ensuite été comparées en vue de déterminer si les notes moyennes différaient en fonction de l'année de participation au programme de baccalauréat en éducation (c'est-à-dire deuxième ou troisième année). Aucune différence statistiquement significative n'a été trouvée. Par conséquent, les notes des mentors n'ont pas été influencées par le fait qu'ils aient été des étudiants-maîtres de deuxième ou de troisième année.

Novices

Les réponses faites par les novices en 2009, 2010 et 2011 aux échelles 1 à 4 ont été comparées. Aucune différence importante n'a été constatée. De plus, pour vérifier si l'année de participation du mentor au programme de baccalauréat en éducation influait sur les notes des novices, les réponses des novices jumelés à un mentor de deuxième année ont été comparées aux réponses de novices jumelés à un mentor de troisième année pour les échelles 1 à 4. Aucune différence significative n'a été constatée dans les réponses des novices en fonction de leur année d'étude ou de celle du mentor. Par conséquent, les réponses des novices n'ont pas été influencées par l'année à laquelle ils ont participé au mentorat par un pair ni par le fait que le mentor en était à la deuxième ou à la troisième année du baccalauréat en éducation.

Comparaisons entre groupes

Sur la base des résultats des analyses intragroupes qui n'indiquaient pas de différences moyennes en fonction de l'année de participation des répondants, les novices jumelés à un mentor de deuxième ou de troisième année, pour les trois années, ont été combinés en un seul groupe aux fins des comparaisons entre groupes. De même, si aucune différence n'était constatée entre les années de participation dans les réponses des mentors, ceux-ci étaient combinés en un seul groupe. Cependant, puisque l'année de participation était liée aux notes pour l'échelle *Efficacité de la préparation* et les sous-échelles *Bénéfique pour le mentor : Collaboration pendant l'enseignement* et *Collaboration après l'enseignement*, ces échelles n'ont pas été étudiées dans les comparaisons entre groupes, afin de réduire la possibilité que l'année de réponse ne confonde les résultats.

Les analyses entre groupes ont comparé les caractéristiques du placement et du programme afin de déterminer si elles étaient liées aux résultats. Plus précisément, des comparaisons ont été réalisées afin de déterminer si les réponses des participants étaient liées à leur placement dans la même classe que leur partenaire de mentorat ou dans une classe différente ou à leur programme d'études (c'est-à-dire préparation à l'enseignement au cycle primaire/moyen ou au cycle moyen/intermédiaire). De plus, les réponses des mentors ayant participé au modèle de mentorat par un pair durant un, deux et trois ans ont été comparées. Enfin, dans le but de déterminer l'effet de l'expérience de novice sur les perceptions des mentors, les réponses des mentors ayant une expérience de novice ont été comparées à celles des mentors qui n'avaient pas cette expérience dans ce modèle.

Placement dans un même classe ou dans une classe différente

Afin de déterminer si le type de placement dans la classe influait sur les résultats, les réponses moyennes des mentors et des novices qui avaient été placés dans la même classe que leur partenaire de mentorat ont été comparées aux réponses de ceux qui avaient été placés dans une classe différente.

Mentors

D'abord, les réponses des mentors placés dans la même classe que leurs partenaires novices et ceux placés dans une classe différente ont été examinées. Comme le montre le tableau 6, des différences significatives

ont été observées entre les notes moyennes pour les échelles *Fréquence de la collaboration*, *Bénéfique pour le novice* et *Bénéfique pour le mentor*. Les réponses aux trois échelles étaient plus élevées chez les mentors placés dans la même classe que leur partenaire novice en comparaison de celles des mentors placés dans une classe différente.

Tableau 6 : Mentors – Réponse moyenne, placement dans la même classe ou dans une classe différente

Échelle	Même (n = 239)		Différente (n = 23)	
	M	Écart-type	M	Écart-type
2. Fréquence de la collaboration	29,89	5,84	20,35	11,42
3. Bénéfique pour le novice	31,70	6,22	25,54	11,64
4. Bénéfique pour le mentor	27,28	7,75	22,33	10,89

$p < 0,01$

Afin de mieux comprendre les différences entre groupes pour chaque échelle, les sous-échelles ont été examinées; des différences significatives ont été constatées entre les groupes pour toutes les sous-échelles (tous les $F > 6,14 - 55,96$, tous les $p < 0,01$). Pour toutes les échelles et les sous-échelles comparées (voir annexe D), les mentors placés dans la même classe que leur partenaire novice ont donné des notes sensiblement plus élevées que ceux placés dans des classes différentes. Ces différences peuvent s'expliquer de différentes façons. Par exemple, certaines des activités coopératives recommandées (p. ex. organisation du dossier de stage, planification des leçons) pouvaient être entreprises par les candidats placés dans des classes différentes; cependant, bon nombre d'activités (p. ex. coenseignement, gestion de classe, enseignement différencié) étaient plus faciles à accomplir lorsque les candidats travaillaient dans la même classe, avec les mêmes élèves. Un accès plus facile à leur partenaire novice permettait aux mentors dans la même classe de participer plus fréquemment aux activités coopératives recommandées, ce qui, en retour, peut avoir influé sur leurs perceptions quant à l'effet bénéfique de ces activités tant pour les novices que pour les mentors.

Novices

Les réponses des novices placés dans la même classe que leur mentor ont été comparées à celles des novices placés dans une classe différente. Comme pour l'analyse décrite ci-dessus, les notes moyennes accordées par les participants novices à toutes les échelles globales étaient sensiblement différentes (voir tableau 8; tous les $F > 4,56$, tous les $p < 0,05$). Une analyse plus poussée a révélé que les notes moyennes pour toutes les sous-échelles étaient aussi sensiblement différentes entre les groupes (tous les $F < 17,89$, tous les $p < 0,001$). Pour toutes les échelles et sous-échelles, les notes moyennes des novices placés dans la même classe que leur partenaire mentor étaient sensiblement plus élevées que celles des novices placés dans une autre classe que leur partenaire mentor.

Tableau 7 : Novices – Réponse moyenne, placement dans la même classe ou dans une classe différente

Échelle	Même (n = 226)		Différente (n = 16)	
	M	Écart-type	M	Écart-type
1. Efficacité de la préparation**	15,75	3,61	13,75	3,82
2. Fréquence de la collaboration*	29,12	7,28	13,81	8,57
3. Bénéfique pour le novice*	31,58	7,13	20,87	11,31
4. Bénéfique pour le mentor*	28,70	7,91	18,81	8,65

** $p < 0,05$, * $p < 0,001$

Pour toutes les années, la note moyenne que les novices placés dans la même classe que leur mentor ont accordée à l'efficacité des méthodes devant les préparer à leur rôle était de rang moyen (c'est-à-dire 15 sur une échelle possible de 5 à 25). Les novices placés dans une autre classe que leur partenaire mentor ont estimé être moins bien préparés. Cela peut être attribuable au fait que les méthodes visant à préparer les novices (p. ex. atelier sur le mentorat) visaient d'abord les jumelages de mentorat dans une même classe, pratique la plus commune.

Pour chaque année, les novices placés dans la même classe que leur mentor ont déclaré avoir participé souvent aux activités coopératives prévues, leur note moyenne se situant entre « parfois » (24) et « généralement » (32). Naturellement, comme le montre le tableau 7, les novices placés dans une autre classe que leur partenaire ont participé aux activités coopératives recommandées (p. ex. planification conjointe, coenseignement) sensiblement moins souvent que les novices placés dans la même classe que leur partenaire. Il importe de noter que, chaque année, les novices placés dans la même classe que leur mentor ont estimé que la participation à ces activités était près de « très bénéfique » (32; échelle de 8 à 40) pour eux-mêmes et supérieure à « moyennement bénéfique » (24) pour leur partenaire mentors. Les novices placés dans une autre classe que leur mentor ont accordé des notes sensiblement inférieures au bienfait de la collaboration pour eux-mêmes et leur partenaire mentor (entre peu [16] et modérément [24] bénéfique).

Étant donné le petit échantillon de participants placés dans une autre classe que leur partenaire de mentorat, ces résultats doivent être interprétés avec prudence. Cependant, les grandes différences entre les notes moyennes de ces analyses laissent à penser que le placement dans les classes pourrait être un facteur important ayant influé sur les réponses tant des novices que des mentors, le placement dans la même classe apportant plus d'avantages que le placement dans des classes distinctes.

Candidats des cycles primaire/moyen et candidats des cycles moyen/intermédiaire

Pour déterminer si le programme de baccalauréat en éducation suivi par les mentors et les novices a influé sur les résultats, les réponses moyennes des participants au cycle primaire/moyen du programme de baccalauréat en éducation ont été comparées à celles des participants du cycle moyen/intermédiaire.

Mentors

L'échelle *Efficacité de la préparation* et les sous-échelles *Bénéfique pour le mentor : Collaboration pendant l'enseignement* et *Collaboration après l'enseignement* n'ont pas été comparées, étant donné que les analyses intragroupes indiquaient que l'année de participation du mentor (2009, 2010, 2011) avait influé sur ces réponses. Les réponses moyennes des mentors du programme du cycle primaire/moyen ont été comparées à celles des mentors du programme du cycle moyen/intermédiaire. Aucune différence statistiquement

significative n'a été observée dans les échelles comparées.

Novices

Les réponses moyennes des participants novices du programme du cycle primaire/moyen ($n = 147$) et celles des participants novices du programme du cycle moyen/intermédiaire ($n = 92$) ont été comparées. La seule différence significative dans le score moyen a été observée pour l'*Efficacité de la préparation*, les participants novices du cycle primaire/moyen s'estimant davantage préparés ($M = 16,06$, $\text{écart-type} = 3,22$) que les novices du cycle moyen/intermédiaire ($M = 14,91$, $\text{écart-type} = 4,17$), ($F(1, 237) = 5,70$, $p < 0,05$).

Différentes explications peuvent justifier la différence dans l'efficacité de la préparation. Par exemple, alors que la plupart des méthodes de préparation des participants au mentorat par un pair (p. ex. ateliers) étaient les mêmes pour tous les candidats, les candidats des cycles primaire/moyen et moyen/intermédiaire du baccalauréat en éducation prennent des cours différents sur les méthodes pédagogiques. Par conséquent, les perceptions plus élevées des participants du cycle primaire/moyen quant à l'efficacité de la préparation pourraient être attribuables à l'importance accordée au mentorat durant leurs cours sur les méthodes pédagogiques. Il se peut aussi que la différence soit attribuable à des facteurs indépendants du mentorat par un pair, comme les caractéristiques des candidats qui choisissent chaque programme. À la lumière de ces résultats, il semble que le fait de suivre le programme du cycle primaire/moyen ou celui du cycle moyen/intermédiaire n'ait eu que peu d'influence sur les réponses des mentors et des novices.

Participation durant une ou plusieurs années

Comme nous l'avons vu, certaines différences ont été observées dans les réponses des mentors selon les années de mise en œuvre. Une des explications possibles de la variation dans les réponses pourrait être l'effet cumulatif de la participation au modèle de mentorat. Les analyses suivantes ont été menées afin d'examiner cette relation potentielle. Pour déterminer si le nombre d'années de participation au modèle influait sur les réponses des mentors, la réponse moyenne à l'enquête d'après-stage des mentors ayant participé au modèle de mentorat par un pair durant une, deux ou trois années a été analysée. Cette comparaison comprenait les réponses des participants qui avaient répondu aux enquêtes à un seul moment et en tant que mentor (2009, 2010 ou 2011), les réponses des participants ayant répondu aux enquêtes à deux années entre 2009, 2010 et 2011 et les réponses des participants ayant répondu aux enquêtes à chacune des trois années.¹

Le groupe d'une année était composé des réponses des mentors ayant répondu à l'enquête seulement une fois au cours des trois années et en tant que mentors. Le groupe de deux années réunissait les réponses à l'enquête de deuxième année faites par les mentors ayant répondu à deux enquêtes, soit une fois comme novice et une autre en tant que mentor, ou à deux reprises comme mentors. Le groupe de trois années était formé des réponses à l'enquête de troisième année faites par les mentors ayant répondu à trois enquêtes, comme novices en 2009 et comme mentors en 2010 et en 2011. Comme le montre le Tableau 8, les notes moyennes des échelles *Fréquence de la collaboration* et *Bénéfique pour le mentor* différaient d'un groupe à l'autre. C'est pourquoi les sous-échelles de ces deux échelles ont été analysées.

¹ Un adjoint de recherche a fait le suivi des participants ayant répondu à plus d'une enquête sur la base des adresses de courriel des répondants répertoriés dans les fichiers de données brutes.

Tableau 8 : Réponse moyenne des mentors – Nombre d'année de participation au mentorat

Échelle	1 année (n = 139)		2 années (n = 95)		3 années (n = 30)	
	M	Écart-type	M	Écart-type	M	Écart-type
2. Fréquence de la collaboration	28,03 ^a	7,63	29,49	6,20	31,53 ^a	6,89
3. Bénéfique pour le novice	30,39	7,48	31,60	6,24	33,11	7,34
4. Bénéfique pour le mentor	25,34 ^{ab}	8,45	28,08 ^a	7,08	29,75 ^b	8,67
5. Fréquence de la collaboration avant l'enseignement	11,14	2,90	11,56	2,41	12,10	2,69
6. Fréquence de la collaboration durant l'enseignement	10,27 ^a	3,15	11,00	2,65	11,83 ^a	2,73
7. Fréquence de la collaboration après l'enseignement	6,63	2,10	6,97	1,87	7,60	1,79
11. Bénéfique pour le mentor - collaboration avant l'enseignement	9,52	3,25	10,34	2,82	11,00	3,32
12. Bénéfique pour le mentor - collaboration durant l'enseignement	9,63 ^{ac}	3,34	10,91 ^c	2,75	11,43 ^a	3,20
13. Bénéfique pour le mentor - collaboration après l'enseignement	6,14 ^a	2,29	6,80	2,00	7,31 ^a	2,21

^{a, b} $p < 0,05$, ^c $p < 0,01$

Les résultats de ces analyses sont conformes aux analyses préliminaires des expériences des mentors (Tableaux 4 et 5), qui indiquaient que l'échelle globale *Bénéfique pour le mentor* et les sous-échelles *Bénéfique pour le mentor - Collaboration pendant l'enseignement* et *Collaboration après l'enseignement* étaient influencées par l'année de participation du mentor au modèle de stage (2009, 2010, 2011). Les mentors participants ayant participé à ce modèle de stage durant deux ou trois ans ont estimé qu'il était sensiblement plus bénéfique que ceux qui avaient participé à ce modèle de stage durant seulement une année. Cette constatation vient appuyer la conclusion que la participation cumulative à ce modèle de stage procurait des bienfaits, que le répondant ait été participant novice une année et participant mentor lors d'une année subséquente ou qu'il ait été mentor à deux reprises.

Il est important de noter qu'il ne s'agit pas de trois groupes de participants distincts. Par exemple, si une personne a été mentor à deux reprises, sa note moyenne pour les deux années est incluse, la note moyenne de l'enquête de la première année dans le groupe d'une année et la moyenne de la note de leur deuxième année étant incluses dans le groupe de deux années. Comme le montrent les échantillons confondus, les analyses des mesures répétées comparant les participants à plus d'une période n'ont pas été réalisées pour tenir compte de l'écart partagé dans le temps.

De plus, bien qu'elle tende à démontrer qu'une participation cumulative procure des avantages, cette comparaison ne fait pas de distinction entre l'effet d'être novice une année et mentor une année subséquente et l'effet de répéter l'expérience de mentor. Par exemple, les participants dans le groupe de deux années comprennent ceux qui ont été novices une année et mentors au cours d'une année subséquente et les participants qui ont répété l'expérience de mentors. C'est pourquoi de nouvelles analyses ont été menées pour déterminer si l'expérience de novice dans ce modèle influait sur les réponses des mentors et si les différences entre les groupes dans les analyses en fonction des années de participation (Tableau 8) étaient attribuables à l'expérience de novice dans ce modèle.

Incidence de l'expérience de novice dans les réponses des mentors

Pour déterminer si l'expérience de novice influait sur les réponses des mentors, les réponses de tous les mentors n'ayant pas connu l'expérience de novice (c'est-à-dire tous les mentors de 2009 et les mentors de troisième année en 2010) ont été comparées aux réponses de tous les mentors qui ont d'abord été participants novices dans ce modèle de stage (c'est-à-dire mentors de deuxième année en 2010 et tous les mentors de 2011). Toutes les échelles ont été comparées dans ces analyses. Comme le montre le Tableau 9, les notes moyennes pour les échelles *Efficacité de la préparation* et *Bénéfique pour le mentor* étaient sensiblement plus élevées pour les mentors ayant acquis l'expérience de novices en comparaison de ceux n'ayant jamais été novices. L'examen des sous-échelles *Collaboration avant l'enseignement*, *Collaboration pendant l'enseignement* et *Collaboration après l'enseignement (Bénéfique pour le mentor)* a révélé des différences significatives dans les trois sous-échelles. Aucune différence entre groupes n'a été observée pour les échelles *Fréquence de la collaboration* et *Bénéfique pour le novice*.

Tableau 9 : Réponse moyenne des mentors – Avec et sans expérience de mentorat en tant que novice

Échelle	Mentors sans expérience de novice (n = 96)		Mentors avec expérience de novice (n = 170)	
	M	Écart-type	M	Écart-type
1. Efficacité de la préparation	13,14	3,76	14,97	3,49
2. Fréquence de la collaboration	28,57	6,93	29,18	7,26
3. Bénéfique pour le novice	30,43	7,23	31,52	6,96
4. Bénéfique pour le mentor**	24,90	8,26	27,94	7,88
11. Bénéfique pour le mentor : collaboration avant l'enseignement***	9,43	3,12	10,30	3,12
12. Bénéfique pour le mentor : collaboration durant l'enseignement	9,54	3,31	10,74	3,04
13. Bénéfique pour le mentor : collaboration après l'enseignement***	5,96	2,28	6,82	2,11

$p < 0,001$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,05$

En comparaison des mentors n'ayant pas eu d'abord l'expérience de novice, les mentors ayant acquis cette expérience ont dit avoir été mieux préparés pour ce modèle de stage et qu'il était plus bénéfique pour eux en tant que mentors de participer aux activités coopératives recommandées. Cela donne à penser que les différences dans les réponses moyennes des mentors selon l'année de participation dans ce modèle (Tableaux 4 et 5) pourraient être attribuables à la participation cumulative au modèle de stage de mentorat par un pair. Il est intéressant de noter que les notes attribuées à la *Fréquence de la collaboration* par les mentors n'ont pas été influencées par le fait que le mentor ait d'abord été novice. Par conséquent, la hausse de la *Fréquence de la collaboration* observée au Tableau 8 pourrait être attribuable à la répétition de l'expérience de mentor, plutôt qu'au fait de posséder l'expérience de novice dans ce modèle.

Relations linéaires

Pour déceler la présence de relations entre les réponses des participants à différentes échelles, des corrélations simples de Pearson (c'est-à-dire des « r ») ont été réalisées à l'intérieur des groupes des novices et des mentors. Une relation entre deux mesures de résultats pourrait permettre de démontrer qu'elles sont liées. Ces analyses ont été réalisées en vue de mesurer la relation linéaire entre les notes attribuées par les

participants novices et mentors aux avantages de participer au modèle de stage de mentorat par un pair pour eux-mêmes et leurs partenaires de mentorat (c'est-à-dire échelles *Bénéfique pour le novice* et *Bénéfique pour le mentor*). De plus, les relations entre les notes attribuées par les participants pour les échelles *Fréquence de la collaboration* (échelle 2) et *Bénéfique pour le mentor* (échelle 4) ainsi que la relation entre notes attribuées par les participants novices et mentors aux échelles *Fréquence de la collaboration* (échelle 2) et à *Bénéfique pour le novice* (échelle 3) ont été examinées. Bien que les résultats du Tableau 10 ci-dessous indiquent que les novices ont observé une relation plus forte entre les avantages pour eux-mêmes et les avantages pour les mentors que les mentors pour cette même relation, les deux révèlent des fortes relations positives.

Tableau 10 : Relations – Bénéfique pour le novice, Bénéfique pour le mentor et Fréquence de la collaboration

Deux échelles comparées	Mentors autodéclaration (n = 266)	Novices autodéclaration (n = 239)
	r	r
Bénéfique pour le novice (échelle 3) et Bénéfique pour le mentor (échelle 4)	0,62 [*]	0,80 [*]
Fréquence de la collaboration (échelle 2) et Bénéfique pour le mentor (échelle 4)	0,63 [*]	0,74 [*]
Fréquence de la collaboration (échelle 2) et Bénéfique pour le novice (échelle 3)	0,71 [*]	0,74 [*]

p < 0,001

Les relations sont aussi fortes entre la fréquence à laquelle les participants novices et mentors ont dit avoir participé aux expériences d'enseignement en collaboration prévues et les notes qu'ils ont attribuées aux avantages que le mentorat par un pair procurait à eux-mêmes et à leur partenaire. Ces résultats indiquent une forte relation positive entre la participation aux expériences de mentorat en collaboration et la perception que la relation de mentorat est bénéfique tant pour soi-même que pour le partenaire novice ou mentor. Cela donne à penser que si un partenaire de la dyade de mentorat estime que la relation est bénéfique, il y voit aussi un intérêt pour son partenaire de mentorat. Il importe de noter que si la collaboration est plus fréquente, les novices et les mentors estiment que cette collaboration est bénéfique tant pour eux-mêmes que pour leur partenaire.

Résultats des réponses ouvertes

Les descriptifs suivants sont utilisés pour décrire les résultats des analyses des données des réponses ouvertes : « la plupart » indique qu'un thème a été mentionné par au moins 60 % des répondants; l'expression « de nombreux » (répondants) indique qu'entre 40 et 59 % des répondants ont mentionné un thème donné; « certains » indique qu'un thème a été mentionné par entre 20 et 39 % des répondants, et « quelques » signifie qu'un thème a été mentionné par 19 % des répondants ou moins. Les résultats sont présentés en deux groupes catégoriques – avantages et problèmes –, la description de chaque thème mentionné au sein de chaque catégorie étant suivie de citations représentatives des participants.

Avantages

Dans les trois années, l'avantage mentionné le plus fréquemment est la perception de la plupart des novices et des mentors que le modèle de mentorat par un pair apportait une aide complémentaire aux deux candidats. Ces résultats correspondent aux résultats quantitatifs. De plus, les résultats des réponses ouvertes détaillées ci-dessous permettent de mieux comprendre les facteurs ayant influencé les cotes de type Likert attribuées par les participants. Plus particulièrement, les participants novices et mentors ont attribué cette aide complémentaire à la participation aux activités coopératives recommandées et au fait d'avoir la possibilité d'adopter une approche par investigation et de poser des questions sans crainte de représailles. Un autre thème mentionné dans les réponses ouvertes des mentors était le fait que la participation au mentorat par un pair leur permettait de consolider leur apprentissage et de développer leur identité professionnelle.

Enseignement coopératif

Chaque année, la plupart des répondants novices et mentors ont cité le soutien personnel et professionnel que procure la participation à l'enseignement coopératif comme la plus grande force du modèle de stage de mentorat par un pair. La plupart des pratiques recommandées ont été citées comme sources de ce soutien, le coenseignement et la planification conjointe des leçons étant mentionnés le plus souvent.

Le coenseignement du début était aussi important et agréable. Mon mentor m'a été d'un grand secours et m'a aidé dans la planification des leçons et a répondu à toutes mes questions. (Novice de 1^{re} année, avril 2009)

On ne comprend toute la valeur de ce programme que lorsque les deux effectuent ensemble la planification et l'enseignement; rien ne nous prépare vraiment [...]. Le coenseignement permet tout simplement un développement exponentiel des leçons et des idées. (Mentor de 2^e année, avril 2010)

Le programme de mentorat était tout à fait superbe! J'ai été placé dans une classe avec mon mentor et je n'arriverais pas à énumérer tous les bienfaits de ce programme. J'ai pu observer mon mentor enseigner et comprendre ce qu'est l'enseignement et j'ai eu toute l'aide nécessaire pour la planification des leçons et les activités de groupe. (Novice de 1^{re} année, avril 2010)

Apprendre à la fois d'un pair et de quelqu'un qui a des années d'expérience en enseignement. Que demander de mieux? (Mentor de 3^e année, avril 2011)

Malgré que, dans les enquêtes d'après-stage, certains mentors de 2009 et 2010 aient dit éprouver, au début, des réserves au sujet du mentorat par un pair, ils ont estimé que leur participation leur avait été bénéfique. La plupart des répondants ont perçu que la planification conjointe des leçons et le coenseignement étaient bénéfiques pour les deux candidats. La majorité des novices de chaque année ont mentionné que de travailler avec leur partenaire mentor réduisait le stress associé à la transition du rôle d'étudiant-maître ou a accru leur confiance.

Au départ, l'idée me paraissait horrible, mais les choses ont bien tourné. Je pense que le mentor et le novice bénéficient d'un plus grand nombre d'occasions de coenseignement. (Mentor de 3^e année, avril 2009)

Le fait de savoir qu'un étudiant qui était dans ma situation l'an dernier allait m'accompagner en classe a réduit mon sentiment de stress et facilité ma transition à la classe. (Novice de 1^{re} année, avril 2009)

Cela atténue la pression, d'avoir quelqu'un possédant presque le même degré d'expérience avec lequel discuter et planifier. Lorsque le programme de mentorat fonctionne bien, il est plus facile de planifier les leçons et moins stressant de les donner. Le coenseignement est un vrai plaisir et je pense que les élèves bénéficient du partenariat entre les deux étudiants-maîtres et l'enseignant associé. (Novice de 1^{re} année, avril 2010)

Le placement dans la même classe a permis aux candidats d'établir une vision commune des besoins des élèves et des défis particuliers que pose ce placement. De nombreux candidats, chaque année, ont estimé que le fait de travailler ensemble à partir de cette perception commune et de réfléchir à la façon de surmonter les défis pédagogiques leur a permis d'élaborer des stratégies de gestion de classe et d'offrir un appui personnel et professionnel à leur partenaire.

C'était formidable de travailler avec quelqu'un avec qui échanger des idées et discuter des stratégies et des leçons. J'ai aimé avoir quelqu'un avec qui réfléchir à la fin des leçons, parce que, parfois, elle remarquait des choses qui m'avaient échappé. Aussi, les jours où j'éprouvais de la frustration, c'était bien d'avoir quelqu'un pour me soutenir et comprendre les problèmes et les défis qui se posaient dans la classe. (Mentor de 2^e année, avril 2010)

Selon moi, toute la force réside dans le coenseignement. Le coenseignement nous aide à évaluer efficacement les élèves, tout en dressant des plans de leçons plus élaborés et en insistant sur la gestion de classe et le comportement des élèves. (Mentor de 2^e année, avril 2011)

Chaque année, quelques candidats ont dit estimer que leur partenaire mentor ou novice offrait un plus grand soutien que leur enseignant associé.

Je pense que de discuter et de réfléchir avec elle [mentor pair] était utile. Je n'ai pas eu une très bonne expérience avec mon enseignante associée, qui était très passive et manquait de motivation et d'organisation et qui, essentiellement, se contentait de nous remettre les feuilles de travail ou de nous indiquer les tâches à faire dans le manuel. Alors, la présence du mentor a fait que j'ai pu apprendre des astuces et certains éléments qui font une leçon efficace. Cela m'a aussi permis de discuter de certaines idées et d'exprimer mes frustrations, car l'enseignante associée n'était pas la plus facile d'approche. (Novice de 1^{re} année, avril 2009)

En tant que mentor, j'ai trouvé bien d'avoir quelqu'un pour m'appuyer, surtout lorsque l'enseignant associé ne fournit pas le soutien voulu. (Mentor de 2^e année, avril 2010)

Approche par investigation

Chaque année, certains participants ont déclaré se sentir plus à l'aise en adoptant une approche par investigation et en posant à leur partenaire de mentorat des questions sur leur stage, plutôt que d'exposer leur vulnérabilité en interrogeant leur enseignant associé. Dans certains cas, leurs questions ont semblé nécessiter une compréhension profonde du contexte de la classe (p. ex. comment aborder certains élèves). Par conséquent, un pair placé dans une classe différente aurait eu de la difficulté à répondre à ces questions.

Le programme de mentorat permet aux étudiants de première année d'interagir avec un autre étudiant-enseignant au sujet de leur classe. Il n'est pas toujours facile de parler de tout ce qui concerne la classe avec l'enseignant associé. Je trouvais moins stressant de me trouver dans un environnement peu connu lorsque j'étais accompagné de l'autre étudiante. Elle m'a donné beaucoup de conseils sur la façon d'aborder certains élèves. (Novice de 1^{re} année, avril 2009)

Ce programme permet aux nouveaux étudiants de se sentir libres de discuter de toutes leurs préoccupations ou d'obtenir des réponses sur leur placement. Parfois, il n'est pas aussi facile de discuter des élèves avec l'enseignant [associé]. (Mentor de 2^e année, avril 2010)

Chaque année, certains novices ont attribué leur croissance professionnelle à la volonté de leur mentor pair de répondre à leurs questions sur le stage et à l'encadrement non menaçant.

Cette année, j'ai beaucoup évolué grâce à mon mentor! Elle était toujours prête à répondre à mes questions. Chaque jour, elle m'a fourni tout l'appui nécessaire, et même plus. (Novice de 1^{re} année, avril 2010)

C'est quelqu'un qui offre un soutien constant, prêt à répondre à toutes vos questions, mais aussi quelqu'un avec qui se développer comme enseignant. Tant le mentor que le novice profitent de cette expérience; c'est le point que je trouve le plus bénéfique. Les deux ont quelque chose à enseigner et à apprendre. (Novice de 1^{re} année, avril 2011)

Le mentorat par un pair a semblé créer un environnement sans risque, dans lequel il est possible de poser des questions et de demander des éclaircissements. Alors que cela a semblé le plus grand bienfait pour les novices, chaque année, quelques candidats mentors ont dit estimer que cet environnement était profitable pour les deux candidats.

Les deux étudiants ont la possibilité de poser des questions sans craindre qu'elles soient jugées absurdes ou stupides. (Mentor de 3^e année, avril 2009)

Les deux étudiants ont quelqu'un vers qui se tourner autre que l'enseignant associé pour exposer leurs observations, leurs questions ou leurs préoccupations. (Mentor de 2^e année, avril 2010)

C'est utile de discuter avec quelqu'un qui partage la même expérience et de pouvoir apprendre l'un de l'autre. (Mentor de 2^e année, avril 2011)

Mentors : consolidation de l'apprentissage

Alors que pour les trois années de l'étude, de nombreux mentors ont estimé que l'enseignement coopératif leur a été bénéfique, chaque année, quelques mentors ont aussi considéré que la participation au modèle de mentorat par un pair leur a permis de consolider leur apprentissage et de développer leur identité professionnelle naissante en tant qu'enseignants. Le fait d'expliquer leurs convictions et leurs activités pédagogiques à un candidat novice de première année leur a aidé à développer leur pensée critique et a permis aux candidats mentors d'exercer un leadership dans le cadre du stage.

La plus grande force du programme est qu'il m'a permis de me définir comme enseignant. Expliquer mes convictions sur la gestion de classe et ce que signifie la tâche d'enseignant m'a vraiment aidé dans mon cheminement. (Mentor de 3^e année, avril 2009)

Comme mentor, j'ai dû réfléchir davantage sur ma pratique, parce que je devais expliquer certaines stratégies que j'utilisais. Commenter les stratégies du novice a aussi développé ma pensée critique. (Mentor de 3^e année, avril 2009)

Cela donne aux mentors l'occasion de réfléchir aux rôles de leadership de l'enseignant et de fournir des explications à un candidat plus jeune [moins expérimenté]. Les mentors apprennent aussi de leurs

novices et les partenariats favorisent la coopération et le travail d'équipe. (Mentor de 2^e année, avril 2011)

De plus, chaque année, quelques mentors ont estimé que de travailler avec un partenaire novice les a renseignés sur leurs propres forces et les a aidés à progresser comme étudiants-maîtres.

En observant mon partenaire novice de première année, j'ai pu voir combien j'avais progressé depuis ce temps. (Mentor de 3^e année, avril 2010)

C'est un excellent moyen d'apprendre et d'améliorer nos compétences en coenseignement. Cela aiguise aussi notre regard sur nos propres forces comme enseignants. (Mentor de 3^e année, avril 2011)

Chaque année, quelques mentors ont aussi indiqué que leur travail de mentorat avait renforcé leur engagement professionnel. Ces mentors ont estimé qu'ils devaient se fixer des normes de pratique élevées, que leur partenaire novice pourrait imiter.

Cela m'a aidé à me concentrer sur ma tâche et à travailler fort, car je devais être un modèle pour l'autre. Cela m'a vraiment montré l'importance du travail d'équipe. (Mentor de 2^e année, avril 2009)

Je pense que le programme de mentorat aide les étudiants de deuxième et de troisième année à se fixer des normes plus élevées en matière de responsabilité. Ils doivent être préparés à planifier une leçon et à l'enseigner de manière efficace avec leur novice. (Mentor de 3^e année, avril 2011)

Bien que certains mentors aient douté au début que le modèle de stage de mentorat par un pair leur soit bénéfique, bon nombre ont estimé après coup que cette expérience avait stimulé leur croissance professionnelle et celle de leur partenaire novice.

Difficultés

Les participants aux enquêtes d'avant et d'après le stage ont indiqué de façon constante, chaque année, que les rôles et les responsabilités des candidats mentors et novices devaient être clarifiés pour les candidats ou leurs enseignants associés. Les attentes relatives à la planification conjointe et au coenseignement nécessitaient l'adoption d'un enseignement coopératif plutôt qu'indépendant. L'ajustement à ce changement de paradigme a semblé difficile. De plus, dans certains cas, des novices et des mentors ont dit percevoir des problèmes avec la compatibilité des candidats. Au cours des deux premières années de mise en œuvre, des tensions étaient apparentes chez les mentors qui n'avaient pas participé au programme en tant que novices. Ces tensions se sont résolues avec le temps, mais pas les obstacles à l'enseignement coopératif créés par la nécessité de jumeler chaque année certains candidats novices avec un partenaire mentor dans une classe ou une école différente.

Clarté des rôles

La relation de mentorat entre les étudiants-maîtres devait favoriser l'apprentissage mutuel. Les candidats mentors et novices étaient censés apprendre l'un de l'autre et l'un avec l'autre dans un cadre d'enseignement coopératif. Les étudiants-maîtres ont estimé que de combiner un mentorat entre des étudiants-maîtres et un mentorat traditionnel avec leurs enseignants associés créait de la confusion. Chaque année, de nombreux répondants ont dit croire que les rôles et les responsabilités des candidats mentors et novices dans le modèle de stage de mentorat par un pair devaient être clarifiés pour les candidats ou leurs enseignants associés.

Au cours de la première année de mise en œuvre complète, la question de la clarté des rôles a été particulièrement difficile. Bien que les conseils scolaires partenaires aient été avisés de l'application du modèle de stage de mentorat par un pair, il semble que l'avis n'ait pas été transmis à tous les enseignants associés. À l'occasion, des candidats ont déclaré que leur enseignant associé ignorait qu'il devait accueillir un novice qui commencerait le stage en janvier : « Mon enseignante associée ne savait même pas qu'un deuxième étudiant-enseignant allait arriver. » (Novice de 1^{re} année, avril 2009)

En 2009, de nombreux répondants ont estimé qu'ils ne saisissaient pas clairement leurs rôles et leurs responsabilités de candidats novices et mentors. Ils ont aussi estimé que leurs enseignants associés ne comprenaient pas clairement leur rôle dans le mentorat d'une dyade ni celui des candidats novices et mentors.

Je ne suis pas certain que j'étais bien préparé pour mon rôle de mentoré. Je ne connaissais pas bien le rôle que je devais jouer dans la classe avec mon mentor et comment au juste nous devions effectuer la planification et l'enseignement conjoints. [...] Vous devez définir précisément les attentes si vous voulez que nous puissions planifier et enseigner conjointement; indiquer ce que nous devons faire exactement. (Novice de 1^{re} année, janvier 2009)

Nous devons être mieux guidés : je pense que personne n'a vraiment compris les rôles des deux candidats dans la même classe. (Mentor de 2^e année, janvier 2009).

Je pense que les enseignants associés ne savent pas clairement quoi faire avec les deux étudiants-enseignants dans la classe. Ils doivent être mieux renseignés pour permettre au mentor et au mentoré de bien s'adapter aux rôles prévus. (Mentor de 3^e année, avril 2009)

Il faudrait que tous les enseignants associés comprennent la signification d'un novice et d'un mentor et sachent combien de temps chaque étudiant-enseignant est censé enseigner dans une journée. (Novice de 1^{re} année, avril 2009)

À tous les ans, plusieurs méthodes étaient prévues pour préparer les candidats à s'acquitter de leurs rôles (p. ex. atelier sur le mentorat, cours sur les méthodes pédagogiques). Chaque année, les candidats de la même cohorte ont formulé des observations tant positives que négatives sur l'efficacité de chaque méthode. Par exemple, en 2011, des perceptions divergentes quant à l'efficacité des ateliers sur le mentorat ont été observées dans les réponses des candidats mentors de deuxième année.

J'ai trouvé les ateliers et les réunions avec le conseiller pédagogique très utiles pour me préparer à mon rôle de mentor. J'étais mieux préparé à aider la novice à régler les problèmes qu'elle rencontrait et elle était plus confiante dans ma capacité à l'aider. (Mentor de 2^e année, avril 2011)

Je pense que des éléments comme la présentation PowerPoint et l'atelier sur le mentorat soulignaient ce qui était évident et logique, plutôt que de nous préparer au coenseignement et au rôle de mentor qui nous attendait. (Mentor de 2^e année, avril 2011)

De même, en 2011, certains candidats ont jugé positif l'impact des cours sur les méthodes pédagogiques, alors que d'autres ont estimé que des sujets comme le coenseignement n'étaient pas examinés suffisamment en profondeur.

Je pense que puisque j'ai fait pas mal de coenseignement cette année, j'aimerais que les cours sur les méthodes comprennent une leçon sur ce qu'est exactement le coenseignement et sur la façon de travailler avec notre mentor pour préparer une bonne leçon. (Novice de 1^{re} année, avril 2011)

Le cours sur les méthodes m'a préparé très efficacement pour mes placements et le programme de mentorat. Je trouve que le matériel était très pertinent et m'a aidé à me préparer à toute éventualité. (Mentor de 2^e année, avril 2011)

J'avais l'impression qu'il n'y avait pas de stratégies pour nous comme mentors. Aucun cours sur les méthodes ou quoi que ce soit d'autre ne nous a indiqué clairement que si nous faisons ceci, il arriverait cela. (Mentor de 2^e année, avril 2011)

Sur une note plus positive, une amélioration des perceptions des mentors quant à la clarté des rôles et à la préparation a été observée en 2010 et en 2011. Cependant, cette amélioration était attribuée surtout à la participation préalable des mentors comme novices ou à des témoignages de mentors ayant participé au mentorat par un pair au cours des années précédentes. Bien que certains candidats aient indiqué que les méthodes censées les préparer, comme l'information contenue dans le *Manuel de stage*, ont été utiles, l'expérience antérieure du modèle est apparue comme ayant le plus d'importance dans la préparation au rôle de mentor.

Les explications écrites sur les rôles m'aident à me préparer au rôle que j'ai à jouer dans le programme de mentorat, mais je pense que l'information qui a été la plus utile jusqu'à présent est venue des gens qui ont participé au programme de mentorat auparavant. (Mentor de 3^e année, janvier 2010)

Je pense avoir appris comment je voulais assumer mon rôle de mentor à partir de mon expérience de novice. J'ai choisi de reprendre certaines pratiques de mon mentor et de faire bien d'autres choses différentes seulement dans le but d'aider le novice. Alors, je n'ai pas vraiment utilisé les stratégies de l'école [université] pour me préparer. (Mentor de 2^e année, avril 2011)

Je pense que la seule stratégie efficace qui m'a permis de me préparer à mon rôle dans le programme de mentorat a été d'y participer [comme novice]. Ce n'est que par cette participation que j'ai pu m'y préparer. (Mentor de 2^e année, avril 2011)

Alors que les préoccupations des candidats quant à leur préparation pour leurs nouveaux rôles allaient en s'apaisant, les indications selon lesquelles les rôles n'étaient pas bien compris par les enseignants associés ont augmenté entre 2009 et 2011. Il est difficile de déterminer s'il s'agit d'une augmentation véritable ou si une meilleure compréhension de leurs rôles a incité les candidats à s'intéresser de plus près aux besoins des enseignants associés.

Les enseignants associés ont généralement plus de problèmes avec deux étudiants qu'avec un seul. Les attentes devraient être plus claires et plus précises (Mentor de 2^e année, avril 2011)

Les rôles des mentors et des novices doivent être définis plus clairement et les deux étudiants-maîtres doivent répondre aux attentes [...]. Les enseignants associés doivent être informés que les deux partenaires doivent planifier et enseigner des leçons individuellement, bien que le coenseignement doive être encouragé. (Mentor de 3^e année, avril 2011)

Bien que le problème de clarifier les rôles des mentors ait diminué entre 2009, 2010 et 2011, la clarté des rôles est restée problématique au cours des trois premières années de mise en œuvre de ce modèle de

stage. Ces résultats sont conformes aux résultats quantitatifs, qui indiquaient que l'efficacité de la préparation augmentait avec le temps, mais demeurait au niveau « moyennement efficace » ou en deçà.

Perceptions de « l'enseignement » comme pratique indépendante

Le modèle de stage de mentorat par un pair a été présenté aux participants chaque année comme une occasion d'entreprendre un enseignement coopératif basé sur la réflexion avec un étudiant-maître pair. Cela signifie que, bien qu'il soit admis que les candidats mentors étaient un peu plus expérimentés, les attentes relatives à la réciprocité et au fait d'apprendre l'un de l'autre et l'un avec l'autre, par la planification et l'enseignement conjoints, ont été exposées de façon explicite. Cependant, de nombreux candidats de 2009 et de 2010 ont semblé estimer qu'ils « enseignaient » lorsqu'ils le faisaient seuls, plutôt qu'avec leur partenaire de mentorat. Les réponses des participants ont révélé que les candidats et les enseignants associés semblaient percevoir « l'enseignement » comme une pratique indépendante plutôt que coopérative. Dans certains cas, cela a semblé inciter les enseignants associés à décourager les candidats de s'engager dans la planification et l'enseignement conjoints. Dans d'autres cas, les mentors ou les novices n'appuyaient pas l'enseignement conjoint.

Les enseignants associés doivent mieux connaître les attentes. Mon novice et moi n'avons eu que très peu d'occasions de planifier et d'enseigner conjointement des leçons. (Mentor de 2^e année, avril 2009)

Les mentors devraient savoir qu'ils doivent coenseigner avec les novices. Je n'ai jamais enseigné conjointement avec mon mentor parce qu'elle estimait que ce n'était pas nécessaire. (Novice de 1^{re} année, avril 2009)

Chaque année, certains répondants novices et mentors ont dit estimer que le modèle de stage de mentorat par un pair réduisait leur « temps d'enseignement » : « Aucun des deux n'acquiert autant d'expérience que s'il était seul dans la classe. » (Mentor de 2^e année, avril 2009); « J'ai trouvé qu'on ne me donnait pas assez de temps pour mes propres leçons. » (Novice de 1^{re} année, avril 2009)

Malgré la diminution du nombre de réponses révélant cette difficulté en 2011, les perceptions de certains mentors selon lesquelles l'enseignement consistait à aider individuellement l'élève dans son apprentissage semblaient favoriser une concurrence constante pour l'obtention de « temps d'enseignement ». Ces perceptions peuvent avoir été influencées en partie par le point de mire de leurs évaluations de stage : les mentors étaient évalués en fonction de leur capacité d'enseignement individuel, plutôt que de leur aptitude à travailler en collaboration et à enseigner conjointement avec leur partenaire novice. De plus, les attentes individuelles des novices et des mentors dans le *Manuel de stage* peuvent avoir renforcé les perceptions de l'enseignement comme pratique indépendante, le nombre de leçons à coenseigner n'étant pas établi.

Peu de temps d'enseignement m'était alloué personnellement durant le semestre, parce que mon mentor était en troisième année et qu'elle avait besoin de plus de temps d'enseignement que moi. Je comprends cela, mais je n'ai pas fait le temps d'enseignement indiqué dans le manuel tant durant le stage ordinaire [les lundis] que durant la semaine de stage [à la fin de l'année]. (Novice de 1^{re} année, avril 2011)

Pour les étudiants de deuxième et de troisième année, il est souvent incroyablement difficile d'obtenir le temps d'enseignement nécessaire pour être évalués adéquatement, si [nous sommes] constamment jumelés à un novice. [...] Je ne pense pas qu'on devrait exiger à ce point le coenseignement. Je pense qu'il faudrait insister auprès des enseignants sur le fait que les étudiants de deuxième et de troisième année ont besoin de temps d'enseignement sans les novices. Bien sûr, les novices ont besoin de s'exercer à l'enseignement, mais leur participation doit être réduite. (Mentor de 2^e année, avril 2011)

Les critères d'évaluation du stage pour les mentors et les attentes individuelles pour les novices et les mentors dans le *Manuel de stage* ont pu imposer des contraintes pour la participation à l'enseignement conjoint recommandée.

Compatibilité des candidats

L'efficacité du modèle de mentorat par un pair dépendait de la volonté et de la capacité des étudiants-maîtres de travailler ensemble. Chaque année, de nombreux répondants ont reconnu que la compatibilité était une variable importante dans la réussite de leur partenariat de mentorat par un pair.

Essentiellement, la question se résumait à savoir si les deux s'entendaient bien. Si oui, alors travaillons ensemble et apprenons l'un de l'autre. Cela s'est très bien passé pour moi, comme mentor. Si les deux s'entendent bien, il devient très avantageux de disposer d'une autre paire de mains et d'un autre cerveau pour la préparation et l'enseignement. (Mentor de 3^e année, avril 2009)

Malheureusement, chaque année, quelques répondants novices et mentors ont fait état d'une incompatibilité avec leur partenaire du mentorat par un pair, ce qui a été une source de tension et de stress. Dans certains cas, les répondants ont attribué cette situation à une divergence de point de vue sur la meilleure façon de planifier et d'enseigner les leçons ou à des styles d'enseignement incompatibles, ce qui rendait l'enseignement conjoint difficile.

Dans le coenseignement, j'avais parfois le sentiment que mes idées étaient mises de côté, soit parce que mon mentor estimait que son idée était meilleure ou peut-être parce qu'elle croyait vraiment que mon apport n'allait simplement pas dans le sens de sa vision de la leçon. (Novice de 1^{re} année, avril 2009)

Le coenseignement était difficile parce que mon mentor et moi n'avions pas toujours le même point de vue sur la façon d'enseigner la leçon. Nous avons des styles d'enseignement différents. (Novice de 1^{re} année, avril 2011)

Personnellement, je n'aime pas le programme de mentorat. Je trouve que d'avoir un novice n'est pas avantageux pour moi, comme mentor. J'ai trouvé que le coenseignement était impraticable; nos styles d'enseignement étaient différents. (Mentor de 2^e année, avril 2011)

Dans d'autres cas, l'incompatibilité des candidats dépendait des attitudes, des traits de personnalité ou de l'éthique de travail des participants. Lorsque les candidats étaient incompatibles, le modèle de mentorat par un pair était perçu comme une source de stress tant pour les novices que les mentors.

Malheureusement, deux aspects ont fait que, pour moi, le programme de mentorat n'était pas aussi bénéfique qu'il aurait pu l'être. D'abord, mon mentor et moi ne nous entendions pas sur la plupart des sujets. Nos points de vue divergeaient dans presque tous les domaines. [...] Je sais maintenant comment NE PAS instruire ou traiter les enfants. (Novice de 1^{re} année, avril 2011)

Je pense que ça peut être très bien avec un bon novice, mais le placement peut devenir extrêmement stressant et pénible si le novice refuse de collaborer ou adopte une mauvaise attitude. (Mentor de 3^e année, avril 2011)

Chaque année, quelques répondants se sont demandé si tous les candidats devraient participer au mentorat par un pair. En particulier, des répondants ont recommandé que les candidats qui ne veulent pas assumer le rôle de mentor aient la possibilité de se retirer. Étant donné que les partenariats entre pairs ont été établis en

fonction du lieu du stage demandé, il est arrivé que des candidats qui souhaitaient agir comme mentors n'aient pas pu le faire, alors que d'autres qui ne souhaitaient pas être mentors ont été jumelés à un partenaire novice.

Il faudrait instaurer une nouvelle règle : que les candidats de deuxième ou de troisième année décident s'ils veulent encadrer un novice ou non. Il n'est pas juste qu'un étudiant de niveau plus avancé se voie jumelé à un novice alors qu'il ne le souhaite pas ou qu'il ne puisse pas avoir de novice alors qu'il le souhaiterait. (Mentor de 3^e année, avril 2011)

Je pense que ceux qui ne veulent pas agir comme mentors ne devraient pas le faire. J'ai adoré mon rôle de mentor mais, l'an dernier, lorsque j'étais en première année, mon mentor a eu un effet négatif sur mon enseignement. Son manque d'effort et le peu soutien qu'elle m'a apporté ne m'ont guère impressionné. Nous n'avons jamais enseigné conjointement et elle ne s'occupait pas de moi dans la classe. Ceux qui n'aiment pas le travail d'équipe ne devraient pas être mentors. (Mentor de 2^e année, avril 2011)
Ne donnez pas un mentor à un étudiant de troisième année qui en a déjà eu un et qui souhaite travailler seul. (Novice de 1^{re} année, avril 2011)

À l'occasion, des mentors ont estimé que la concurrence pour l'obtention des futurs postes d'enseignement favorisait la résistance au modèle de mentorat par un pair : « Il pourrait y avoir lieu de s'objecter à ce programme car, en définitive, nous formons et aidons nos futurs concurrents. » (Mentor de 3^e année, janvier 2009).

Chaque année, quelques répondants ont dit croire que de jumeler les candidats en fonction de leurs intérêts communs améliorerait la compatibilité.

Je sais que certains ne partageaient pas les mêmes opinions que leur partenaire mentor ou novice. Je n'ai pas eu ce problème, mais je pense qu'un processus semblable au jumelage des colocataires pourrait être appliqué, si possible (compte tenu des limites imposées par l'emplacement, bien sûr), pour créer une meilleure chimie et une relation plus étroite entre le mentor et le novice. (Mentor de 2^e année, avril 2010)

Je pense que si les mentors et les novices étaient jumelés en fonction de leurs intérêts et des domaines d'enseignement, les choses iraient beaucoup mieux. Le coenseignement a été beaucoup plus facile pour moi cette année parce que mon novice et moi nous nous intéressons aux arts et à l'anglais. (Mentor de 2^e année, avril 2011)

On peut soutenir que les étudiants-maîtres pourraient être jumelés en fonction de leurs intérêts communs. Cependant, dans ce programme dans lequel les candidats sont placés d'abord en fonction du lieu géographique choisi pour leur stage, maintenir cette pratique tout en jumelant les novices et les mentors sur la base d'autres facteurs, comme les intérêts communs, pourrait poser des problèmes de coordination.

Tensions subies par la première cohorte de mentors

Pour mettre en œuvre un mentorat par un pair entre des candidats à différentes étapes de la réalisation de leur programme, il fallait une première cohorte de mentors qui n'avaient pas participé au programme comme novices de première année. En 2009, tous les mentors, et en 2010, les mentors de troisième année n'avaient pas acquis l'expérience de novices. On ne s'étonnera donc peut-être pas d'observer que certains mentors de cette première cohorte ont estimé que le statu quo aurait dû être maintenu et qu'il était injuste de leur demander de consacrer du temps à un novice de première année alors qu'ils avaient dû effectuer des stages individuels en tant que candidats de première année.

Je pense que les candidats de première année bénéficieraient beaucoup plus de l'ancienne forme du programme, avec leur propre classe et des attentes définies. (Mentor de 2^e année, avril 2009)

Je n'approuve pas ce programme. Bien des gens, dont moi-même, ont dû se débrouiller eux-mêmes durant la première année et se sont bien tirés d'affaire. Cela fait partie de l'expérience d'apprentissage de ce programme et du fait que nous faisons tous ces stages comme étudiants au baccalauréat en éducation. Je pense que ce programme impose une trop grande responsabilité au mentor. [...] Nous avons déjà assez à faire sans devoir maintenant être la personne-ressource principale pour cet étudiant de première année. (Mentor de 3^e année, janvier 2010)

En particulier, la première cohorte de mentors a estimé que d'éliminer l'évaluation des candidats de première année par les conseillers pédagogiques réduisait la responsabilité et la préparation en vue des prochaines évaluations formelles. Bien que ce changement ait été sans lien avec le mentorat par un pair, il s'est produit au même moment et a donc été perçu comme étant associé à la mise en œuvre du modèle de mentorat par un pair.

Je pense que les étudiants de première année doivent être évalués par leur conseiller pédagogique à la fin de l'année. Le fait de ne pas évaluer les étudiants de première année fait qu'ils ne sont pas préparés pour leur évaluation de deuxième année. (Mentor de 2^e année, janvier 2009)

Je crois que les étudiants de première année devraient être évalués pour qu'ils comprennent ce dont il s'agit et soient mieux préparés pour les prochaines évaluations. (Mentor de 2^e année, avril 2009)

Je pense que les novices de première année devraient être évalués par les conseillers pédagogiques. [...] Même s'ils n'étaient pas évalués en profondeur, cela les préparerait à une évaluation approfondie à la deuxième année. (Mentor de 3^e année, avril 2010)

Cependant, ces préoccupations ont été éliminées dans les données des réponses ouvertes de 2011, auquel moment tous les mentors avaient été candidats novices dans ce modèle de stage. Les tensions subies par la première cohorte de mentors ont diminué entre 2009 et 2010 et résolues en 2011. Les résultats des réponses ouvertes détaillées ici exposent les facteurs ayant influé sur les notes quantitatives des mentors n'ayant pas connu l'expérience de novices dans ce modèle de stage.

Jumelage dans des classes différentes

Une des grandes difficultés posées par la mise en œuvre de ce modèle a été d'effectuer des placements de stage de mentorat par un pair tout en maintenant la pratique de permettre aux candidats de choisir le lieu géographique où se déroulerait le stage. En raison de nombres inégaux de candidats demandant un lieu de stage particulier et du manque d'enseignants associés prêts à accueillir un novice et un mentor dans certaines régions, il a fallu chaque année placer entre 16 et 20 novices avec un mentor dans une autre classe de la même école ou dans une autre école à proximité. Aucune observation positive n'a été formulée par les répondants visés par ce type de placement. Chaque année, les candidats de ces dyades se sont dits déçus dans les enquêtes d'avant-stage. Tout en reconnaissant que le mentorat par un pair pouvait être bénéfique, les répondants ont estimé que cela supposait un placement dans la même classe que le partenaire.

J'ai estimé être bien informé sur le fait d'avoir un mentor et la façon d'en bénéficier [...] mais seulement s'ils sont dans la même classe. Je ne savais pas que mon mentor n'était pas dans ma classe (elle est dans une autre classe de 5^e année dans la même école); j'ai été très surpris et non préparé à cette situation. (Novice de 1^{re} année, janvier 2009)

Assurez-vous que chaque étudiant de première année a un mentor dans sa classe. J'espérais qu'il en soit ainsi, mais cela n'a pas été le cas. (Novice de 1^{re} année, janvier 2009)

Je pense qu'il est important que le mentor et le novice soient dans la même classe, parce qu'ils peuvent travailler ensemble avec les élèves, planifier et enseigner conjointement les leçons. C'est un peu difficile si les deux sont dans une classe différente, d'autant plus qu'on ne connaît pas les étudiants et l'atmosphère de l'autre classe. (Mentor de 2^e année, janvier 2010)

Après le stage, les répondants ont aussi dit croire que de placer les partenaires dans des classes différentes réduisait ou éliminait les bienfaits du modèle de mentorat par un pair.

On ne devrait jamais jumeler un novice et un mentor dans des classes distinctes, encore moins dans des divisions différentes. Cela a constitué une perte d'efforts et de temps [...], et n'a même pas été efficace ou bénéfique, à mon avis. (Mentor de 3^e année, avril 2010)

Si le mentor est dans la même classe, c'est parfait. Sinon, c'est pratiquement inutile. (Novice de 1^{re} année, avril 2011)

Mon mentor était dans une autre école [...], ce qui ne m'a procuré aucun avantage. Les mentors et les novices doivent au moins être dans la même école, pour pouvoir se rencontrer durant les pauses. Le programme de mentorat a été une grande déception pour moi cette année. (Novice de 1^{re} année, avril 2011)

En 2010 and 2011, l'atelier sur le mentorat tenu avant le stage ainsi que le *Manuel de stage* recommandaient que tous les novices et les mentors placés dans des classes différentes visitent les lieux du stage de leur partenaire pour créer des occasions de collaborer. Les répondants ont estimé que c'était une attente impraticable, irréaliste ou fastidieuse.

Mon conseiller pédagogique m'a dit que, pour obtenir une bonne note d'évaluation, je devais sortir du placement où je connais les étudiants et où l'enseignant a accepté de m'aider, et [me rendre] dans la classe de mon mentoré pour éventuellement coenseigner avec lui. Je ne connais pas l'environnement de sa classe, ni les étudiants et je ne suis même pas au même niveau que mon mentoré. Je trouve impraticable et inéquitable de devoir m'asseoir dans la classe de mon mentoré et de manquer des éléments du cours donné par mon propre enseignant associé. (Mentor de 2^e année, janvier 2010)

J'avais l'impression de ne pas faire partie [du mentorat par un pair], puisque mon mentor était dans une autre école, et même dans une autre ville. Pourtant, on s'attendait à ce que nous ayons la même relation que ceux qui sont dans la même classe, mais ce n'était pas réaliste. (Novice de 1^{re} année, avril 2011)

Le conenseignement était une autre difficulté [...], car puisqu'il y a deux enseignants associés, le mentor doit comprendre la classe de l'autre enseignant associé pour pouvoir y coenseigner. Je pense que si seuls les jumelages dans la même classe étaient autorisés, le programme de mentorat fonctionnerait mieux. (Mentor de 2^e année, avril 2011)

En résumé, les données des réponses ouvertes ont indiqué que les répondants estimaient que le modèle de stage de mentorat par un pair n'était pas bénéfique lorsque les candidats n'étaient pas placés dans la même classe que leur partenaire de mentorat. Ces résultats sont conformes aux résultats quantitatifs indiquant que le fait d'être dans une classe différente avait un effet négatif important sur les notes des candidats mentors et novices.

Réponses aux questions de recherche

Des réponses détaillées sont fournies ci-dessous à chaque question de l'étude, fondées sur les résultats quantitatifs et les réponses ouvertes, selon le cas.

1. Quels étaient les avantages de combiner un stage de mentorat entre des étudiants-maîtres à différentes étapes de la réalisation de leur programme avec le mentorat traditionnel entre ces étudiants-maîtres et leurs enseignants associés?

Nos données sur les réponses ouvertes et les données quantitatives appuient la conclusion que le modèle de stage de mentorat par un pair avait entre autres bienfaits un soutien personnel et professionnel accru pour les étudiants-maîtres novices et mentors. Ce modèle de stage favorisait la participation des candidats à l'enseignement coopératif, perçu comme très bénéfique pour les candidats novices et moyennement bénéfique pour les candidats mentors. Il importe de noter que les perceptions des candidats novices et celles des candidats mentors n'ont pas été influencées par le fait que le rôle de mentor ait été assumé par un étudiant-maître de deuxième année ou de troisième année.

De plus, nos données quantitatives ont révélé que les candidats placés dans la même classe que leur partenaire de mentorat participaient fréquemment aux activités d'enseignement coopératif prévues et qu'il existait une forte relation positive entre la participation à ces activités et la perception que cela était bénéfique aux deux candidats. Nos données quantitatives ont aussi révélé que la participation cumulative à ce modèle durant plus d'un an procurait des bienfaits significatifs.

Les données des réponses ouvertes ont aussi montré que ce modèle de stage soutenait les deux candidats, favorisait l'adoption d'une approche par investigation et renforçait la capacité des mentors à consolider leur apprentissage. Lorsque les candidats étaient placés dans la même classe, la relation non menaçante que favorisait le mentorat par un pair a rendu les étudiants-maîtres plus enclins à exposer leur vulnérabilité et à s'interroger l'un l'autre sur la façon de répondre aux besoins des élèves dans leur stage. Les mentors ont aussi bénéficié du fait d'expliquer les activités pédagogiques à leur partenaire novice, ce qui a été perçu comme un moyen de renforcer la capacité des mentors à consolider leur apprentissage et à forger leur identité d'enseignant.

2. Quels étaient les problèmes posés par la combinaison d'un stage de mentorat entre des étudiants-maîtres à différentes étapes de la réalisation de leur programme avec le mentorat traditionnel entre ces étudiants-maîtres et leurs enseignants associés?

Un problème important révélé par les données quantitatives a été de préparer les candidats à assumer leurs rôles dans ce modèle de stage. Chaque année, l'efficacité de la préparation a été notée comme étant au niveau « moyennement efficace » ou en deçà, tant par les novices que les mentors. Cela laisse à penser que les méthodes utilisées pour préparer les candidats à leurs rôles dans ce modèle de stage devraient être améliorées.

Les problèmes révélés dans les données des réponses ouvertes comprenaient la gestion de la compatibilité des candidats ainsi que la clarification des rôles des candidats mentors et novices au sein d'une dyade. Des répondants novices et mentors ont estimé que les rôles des candidats au sein d'une dyade devaient aussi être clarifiés pour leurs enseignants associés. De plus, les données des réponses ouvertes ont indiqué qu'il était difficile de promouvoir une perception de l'enseignement comme une pratique coopérative plutôt qu'indépendante. Pour modifier ces perceptions et adopter une vision de l'enseignement comme une pratique coopérative facilitant l'apprentissage des élèves, il faudra peut-être définir clairement les attentes en matière

d'enseignement coopératif et refléter ces objectifs dans les critères d'évaluation de stage des étudiants-maîtres. Durant les deux premières années de l'étude, les données des réponses ouvertes ont aussi mis en lumière la difficulté de susciter l'appui d'une première cohorte de mentors n'ayant pas bénéficié de ce modèle de stage en tant que candidats novices. Cette difficulté a été résolue lors de la troisième année de l'étude, auquel moment tous les candidats mentors avaient participé à ce modèle de stage comme novices.

3. Les perceptions des cohortes de participants novices quant au modèle de stage de mentorat par un pair changeaient-elles d'une année à l'autre de la période de mise en œuvre?

Les données quantitatives et les données des réponses ouvertes ont révélé que les perceptions du modèle de stage de mentorat par un pair ont été positives chez la majorité des participants novices au cours des trois années de l'étude. Les notes de type Likert ou les réponses ouvertes des novices aux enquêtes menées avant et après le stage ont peu changé à l'intérieur de chacune des trois années de l'étude ou d'une année à l'autre.

4. Les perceptions des cohortes de participants mentors quant au modèle de stage de mentorat par un pair changeaient-elles d'une année à l'autre de la période de mise en œuvre?

Tant les données quantitatives que les données des réponses ouvertes ont révélé une augmentation, au cours des trois années de l'étude, dans les perceptions des participants mentors quant à leur préparation au mentorat par un pair et aux bienfaits de la participation à ce modèle de mentorat pour les candidats mentors. Avec le temps, les mentors ont exprimé des perceptions plus positives des bienfaits que leur procurait la collaboration avec leur partenaire novice durant et après l'enseignement. Les perceptions que l'enseignement constitue une forme de soutien à l'apprentissage des élèves de nature individuelle plutôt que coopérative ont aussi diminué chez les candidats mentors entre 2009 et 2011.

Les données des réponses ouvertes indiquaient que les tensions subies par la première cohorte de mentors n'ayant pas acquis l'expérience de novices dans ce modèle ont diminué entre 2009 et 2010 et se sont résolues en 2011. Avec le temps, les participants mentors ont accepté graduellement le modèle de mentorat par un pair et ont considéré qu'il favorisait tant leur propre croissance professionnelle que celle de leurs partenaires novices. De même, les données quantitatives ont révélé que le fait de posséder l'expérience de novices dans ce modèle avait une influence positive sur les réponses des mentors entre 2009, 2010 et 2011.

5. Des variations significatives attribuables au type de placement (c'est-à-dire dans une même classe ou dans une classe différente) ou au programme d'études ont-elles été observées dans les perceptions des candidats novices et des candidats mentors?

Malgré que la comparaison des participants placés dans la même classe et ceux placés dans une classe différente de leur partenaire de mentorat ait donné des résultats qui pourraient ne pas être fiables en raison de la taille de l'échantillon, durant les analyses quantitatives, des différences significatives ont été observées pour tous les points comparés tant chez les candidats novices que les mentors, les participants placés dans la même classe accordant des notes moyennes largement supérieures pour l'efficacité de la préparation, la fréquence des activités de collaboration et les bienfaits de cette collaboration pour les novices et les mentors. De même, les données des réponses ouvertes ont révélé que les participants placés dans une classe différente de leur partenaire novice ou mentor n'ont pas perçu ce type de placement comme un modèle efficace de mentorat par un pair. Cela indique qu'il pourrait être préférable d'éviter de placer des partenaires d'un mentorat par un pair dans des classes différentes, puisque ce type de placement atténue la capacité des étudiants-maîtres à participer aux activités d'enseignement coopératif recommandées et à en bénéficier.

L'analyse des données quantitatives a révélé que les programmes d'études des candidats novices et mentors semblent avoir peu d'effet sur leurs réponses. La seule exception était une différence entre les perceptions des répondants novices du cycle primaire/moyen et du cycle moyen/intermédiaire quant à l'efficacité de la préparation, les perceptions des candidats au cycle primaire/moyen étant plus élevées que celles des candidats au cycle moyen/intermédiaire. Cette différence peut être attribuable à l'exploration de stratégies d'enseignement coopératif dans leurs cours sur les méthodes pédagogiques. Elle peut être aussi attribuable à des facteurs sans lien avec le mentorat par un pair, comme les caractéristiques des candidats qui choisissent chaque option du programme.

6. Les perceptions des candidats mentors variaient-elles selon qu'ils avaient participé au modèle de stage de mentorat par un pair durant un an ou plus d'un an?

Nos données quantitatives et les données des réponses ouvertes indiquent que les augmentations des perceptions des mentors quant à leur préparation au mentorat par un pair entre 2009, 2010 et 2011 étaient attribuables à l'effet cumulatif de la participation au modèle de mentorat par un pair durant plus d'une année. De plus, nos données quantitatives indiquent que les augmentations significatives entre 2009, 2010 et 2011 dans les perceptions des mentors quant aux bienfaits des activités de collaboration durant et après l'enseignement étaient attribuables au fait de posséder l'expérience de novices dans ce modèle, avant d'assumer le rôle de mentor. Il est intéressant de noter que les perceptions des mentors quant aux bienfaits, pour les novices, des activités de collaboration mises de l'avant par ce modèle n'ont pas été influencées par la participation cumulative. De plus, une augmentation sensible de la fréquence de la participation aux activités coopératives était attribuable à la répétition de l'expérience de mentor plutôt qu'à la participation antérieure des mentors à ce modèle en tant que novices. Collectivement, nos données quantitatives indiquent que la participation cumulative au mentorat par un pair procure des bienfaits, puisque les candidats assument le rôle de mentor après avoir participé en tant que novices ou en répétant l'expérience de mentors.

7. Quelle était la relation entre les perceptions des participants novices et des participants mentors quant à l'utilité du modèle de stage de mentorat par un pair et à la fréquence à laquelle ils ont déclaré participer aux activités de mentorat prévues?

Il importe de signaler que nos données quantitatives ont révélé une forte relation positive entre la fréquence à laquelle les candidats novices et mentors ont dit avoir participé aux activités coopératives de mentorat par un pair et leurs perceptions que cette participation profitait aux deux candidats de la dyade de mentorat. De plus, ces résultats sont appuyés par les données des réponses ouvertes pour chacune des trois années de l'étude.

Analyse

Collectivement, les conclusions de la présente étude fournissent des preuves tangibles que les étudiants-maîtres ont estimé que le stage de mentorat par un pair était bénéfique pour les candidats tant novices que mentors. Cet examen des bienfaits et de la complexité de la mise en œuvre de ce modèle de stage novateur – combinant le mentorat entre deux étudiants-maîtres avec le mentorat traditionnel entre ces étudiants-maîtres et leurs enseignants associés – vient étoffer la littérature limitée consacrée à l'étude d'approches autres que le modèle traditionnel des stages dans les programmes de baccalauréat en éducation (Foster et autres, 2010).

Il importe de mentionner que les étudiants-maîtres ont estimé que le fait d'observer l'autre enseigner et de participer à des activités d'enseignement coopératif avec un pair renforçait leur confiance face à l'enseignement et bénéficiait aux deux partenaires de la dyade de mentorat. Cette perception peut être attribuable au fait que les candidats travaillaient à l'intérieur et non au-delà de leur zone de développement

proximale, lorsqu'ils participaient à des activités pédagogiques avec leur partenaire du mentorat par un pair (Vygotsky, 1986). De plus, les expériences indirectes par l'observation des activités pédagogiques, modélisées par un pair de la même classe, avec les mêmes élèves, pourraient avoir contribué de façon particulière à renforcer l'autoperception de compétence pédagogique (Bandura, 1986).

Comme pour les bienfaits d'autres programmes de mentorat (Hoban et autres, 2009), la présente étude a montré que le stage de mentorat entre étudiants-maîtres peut favoriser la confiance en soi et la croissance professionnelle. Conformément aux expériences de mentors dans les programmes de mentorat traditionnels, les candidats mentors dans ce modèle de stage ont profité de l'occasion de consolider leur apprentissage et de développer leur identité professionnelle d'enseignant (Hoban et al, 2009). De plus, comme pour d'autres modèles de mentorat en éducation, ce modèle a favorisé un mode collégial de règlement des problèmes et de réflexion entre les étudiants-maîtres (Hoban et autres, 2009). Il importe de noter que ce modèle de stage a aussi promu l'apprentissage coopératif sur le terrain entre les étudiants-maîtres, ce qui a été considéré comme un élément important pour leur préparation à une collaboration collégiale soutenue (Le Cornu et Ewing, 2008).

Les expériences des participants ont montré comment ce modèle peut promouvoir la réciprocité entre les étudiants-maîtres en situation de terrain. Du temps et une attention soutenue consacrée à la promotion de la réciprocité sont nécessaires à l'établissement de communautés apprenantes productives dans le domaine de l'enseignement (Cochran-Smith et Lytle, 2009; Fullan et autres, 2006; Le Cornu et Ewing, 2008). Le temps était particulièrement important pour la promotion de la réciprocité dans ce modèle, car il a permis à plus de candidats d'acquérir l'expérience de participants novices dans le modèle de mentorat par un pair.

Cependant, la mise en œuvre d'un mentorat entre des candidats à différentes étapes du programme de baccalauréat en éducation nécessitait une première cohorte de mentors n'ayant pas bénéficié du programme en tant que novices. Malgré que cela ait engendré des perceptions d'iniquité, il est impossible de lancer ce modèle sans une première cohorte privée de l'expérience de novice. Avec ce type de modèle, un ralentissement à l'étape de la mise en œuvre est à prévoir, mais devrait se résorber avec le temps. D'ailleurs, les perceptions progressivement plus positives des candidats mentors au cours des trois premières années de la mise en œuvre de ce modèle de stage mettent en lumière les avantages de consacrer du temps et de l'attention à l'établissement d'une communauté d'apprentissage productive au sein d'un programme de baccalauréat en éducation (Cochran-Smith et Lytle, 2009; Le Cornu et Ewing, 2008). Les perceptions des futurs enseignants quant aux bienfaits mutuels de la participation à ce modèle de mentorat par un pair, pour eux-mêmes et leur partenaire, peuvent les inciter à rechercher la réciprocité en tant que professionnels, tant au sein du programme de baccalauréat en éducation qu'au-delà (Le Cornu et Ewing, 2008).

Pour promouvoir leur croissance professionnelle, il est essentiel que les étudiants-maîtres posent des questions et adoptent une approche par investigation en matière d'enseignement (Cochran Smith et Lytle, 2009).

Bien que l'importance du mentorat des étudiants-maîtres par les enseignants associés soit largement admise (Falkenberg et Smits, 2010; Loughran, 2006), cette relation est complexe pour les candidats du baccalauréat en éducation, parce que l'enseignant associé a aussi la tâche d'évaluer la compétence pédagogique. Cette relation évaluative pourrait inciter les étudiants-maîtres à se demander si le fait d'exposer leur vulnérabilité ou d'admettre leurs doutes pourrait les faire paraître moins compétents et donc nuire à leur évaluation. Il importe de noter que, conformément à l'assertion de Hoban et collègues (2009), la participation à des activités de mentorat avec un partenaire n'ayant pas la responsabilité d'évaluer la compétence pédagogique a semblé inciter les candidats à adopter l'approche par investigation, condition à l'apprentissage professionnel coopératif (Cochran-Smith et Lytle, 2009; Le Cornu et Ewing, 2008).

À l'instar des recherches antérieures sur les expériences partagées de stages dans le baccalauréat en éducation (Gardiner et Robinson, 2009; Goodnough et autres, 2009; Walsh et Elmslie, 2005), les expériences des participants à ce modèle indiquent que l'enseignement conjoint en stage procure des bienfaits significatifs, malgré les difficultés que peut poser l'ajustement à ce changement de paradigme. Quoi qu'il en soit, la présente étude a démontré que la mise en œuvre de cette forme de modèle de stage avec 13 conseils scolaires partenaires a été nettement plus complexe que la réalisation d'un petit programme pilote.

Les chercheurs ont reconnu l'importance de susciter l'appui à l'égard des modèles de stage novateurs par leur élaboration conjointe avec les conseils scolaires partenaires (Falkenberg et Smits, 2010). Sur la base de l'efficacité démontrée par un petit projet pilote élaboré en étroite collaboration avec l'administrateur de l'organisme d'accueil, ce modèle de stage de mentorat par un pair a été mis en œuvre dans tous les conseils scolaires partenaires. La participation active d'un plus grand nombre de conseils scolaires à l'élaboration de ce modèle de stage novateur aurait pu encourager les enseignants associés à accueillir des dyades de candidats et leur permettre de mieux comprendre les rôles des candidats novices, des candidats mentors et des enseignants associés.

Les modifications de programme comportant des changements de paradigme dans les attentes des étudiants-maîtres nécessitent une communication étroite avec les enseignants associés (Falkenberg et Smits, 2010; Le Cornu et Ewing, 2008). En effet, un manque de communication entre les universités et leurs partenaires scolaires peut créer des situations dans lesquelles les pratiques préconisées et appliquées dans chaque environnement seront mal comprises (Foster et autres, 2010; Le Cornu et Ewing, 2008). L'absence de communication en personne avec les enseignants associés au sujet de la mise en œuvre du modèle de stage de mentorat par un pair peut avoir nui à leur compréhension de ce modèle.

Malgré que les communications en personne avec les partenaires de terrain sur ce modèle de stage aient été nombreuses, elles se sont limitées aux administrateurs et au personnel des conseils scolaires centraux. La communication directe, par écrit, entre l'université et les enseignants associés au sujet du modèle de mentorat par un pair semble avoir été insuffisante. Puisque l'efficacité continue des expériences de stage dépend du soutien des partenaires de terrain en général et des enseignants associés en particulier (Foster et autres, 2010; Loughran, 2006), d'autres formes de communication avec les enseignants pourraient être nécessaires.

Les programmes de mentorat efficaces nécessitent des appuis contextuels et une attention particulière portée au choix et à la préparation des mentors (Cochran-Smith et Lytle, 2009; Hoban et autres, 2009). L'impression qu'avaient les futurs enseignants que leurs enseignants associés ne connaissaient pas clairement leur rôle dans ce modèle de stage indique que les enseignants associés n'étaient pas tous préparés à s'acquitter de leur rôle de mentorat par rapport à la dyade. De plus, puisque certains enseignants résistent au concept d'enseignement coopératif (Knight, 2009), l'adhésion à ces méthodes devrait idéalement être prise en compte dans le choix des enseignants associés chargés d'exercer le mentorat et de soutenir une dyade d'étudiants-maîtres dans son travail de planification et d'enseignement conjoints.

De plus, conformément à l'assertion de Hoban et collègues (2009), la compatibilité des candidats était influencée par la restriction des critères de sélection des étudiants-maîtres mentors aux demandes de placements dans le même secteur géographique qu'un novice. Il serait possible d'améliorer la compatibilité dans un modèle de mentorat par un pair en s'assurant que des candidats de deuxième ou de troisième année sont prêts à participer à une relation de mentorat avec un novice et en tenant compte de facteurs comme les intérêts des candidats dans la formation des partenariats de mentorat (Hoban et autres, 2009). Cependant, si tous les candidats du baccalauréat en éducation sont obligés de participer à un modèle de stage de mentorat par un pair et à des activités d'enseignement coopératif, il est à prévoir que la compatibilité des candidats agira sur certains jumelages.

De plus, le fait de restreindre les critères de sélection et de jumelage des partenaires de mentorat à leur placement dans le même secteur géographique a réduit la possibilité que tous les candidats soient placés dans la même classe que leur partenaire de mentorat. Un mentorat par un pair entre des candidats placés dans des classes différentes peut fournir un plus grand soutien que l'absence de jumelage avec un mentor. Cependant, si la grande majorité des candidats sont placés dans la même classe que leur partenaire et que les attentes exprimées (p. ex. enseignement conjoint) nécessitent cette condition, ceux qui ne sont pas placés dans la même classe pourraient à juste titre estimer que leur placement est inférieur.

Les conclusions de la première année de l'étude ont révélé la nécessité de créer des structures de soutien pour les étudiants-maîtres qui n'ont pas été placés dans la même classe que leur partenaire de mentorat. Il a été recommandé que des occasions de passer du temps dans l'environnement de stage de leur partenaire leur soient proposées (Grierson et autres, 2011). Cependant, l'examen continu de ce modèle de stage a révélé que ces recommandations n'ont pas été bien reçues par les participants. Afin de résoudre les contraintes géographiques et de permettre à tous les candidats de bénéficier de ce modèle de stage de mentorat par un pair, il pourrait être nécessaire de ne plus laisser les candidats choisir eux-mêmes le lieu de stage et d'adopter plutôt comme priorité de placer le mentor et le novice dans un environnement de stage prêt à accueillir une dyade.

Sur une note plus positive, les perceptions d'iniquité exprimées par la cohorte des candidats mentors n'ayant pas acquis l'expérience de novices dans ce modèle se sont résolues, comme prévu, à la troisième année de l'étude, auquel moment tous les candidats mentors avaient participé à ce modèle de stage comme novices (Grierson et autres, 2011). L'élimination de l'évaluation des candidats de première année par les conseillers pédagogiques ayant exacerbé ces tensions initiales, il aurait été prudent de repousser ce changement après la mise en œuvre du modèle de mentorat par un pair, d'autant plus que ce changement était sans rapport avec ce modèle de stage. Mettre en œuvre un nouveau modèle de stage et apporter simultanément des changements qui y sont étrangers peut laisser l'impression que ces changements sont apportés conjointement et sont directement reliés.

Puisqu'il est important de rattacher les expériences pratiques des étudiants-maîtres aux travaux de cours de leur programme universitaire de baccalauréat en éducation (Falkenberg et Smits, 2010; Loughran, 2006), il a été recommandé que les cours sur les méthodes pédagogiques insistent sur le mentorat, une attention particulière étant accordée aux stratégies de planification et d'enseignement conjoints. Cependant, les répondants à l'étude n'ont pas tous perçu que leurs cours soutenaient ces pratiques. C'est pourquoi il pourrait être justifié de fournir des formes de soutien additionnel aux participants au mentorat, axées sur des stratégies de planification et d'enseignement conjoints. Un séminaire universitaire ou un groupe cohorte axés sur le stage de mentorat par un pair et offerts tout au long du placement pourraient fournir le soutien nécessaire pour clarifier les rôles des candidats et les préparer à mettre en œuvre les stratégies recommandées.

De plus, l'examen des réponses ouvertes des participants a révélé que l'université a pu transmettre par inadvertance des « messages contradictoires » aux étudiants-maîtres au sujet de leurs rôles et de leurs responsabilités. Plus particulièrement, alors que le nombre de leçons que chaque étudiant-maître était censé enseigner chaque jour était fixé, ce n'était pas le cas des leçons à planifier et à enseigner conjointement. Cette situation a pu encourager des perceptions de l'enseignement comme pratique indépendante plutôt que coopérative et contredire l'esprit de ce modèle de stage. Cela souligne l'importance de définir clairement les rôles des étudiants-maîtres dans ce type of modèle de stage et de veiller à ce que des messages cohérents soient communiqués.

Il importe de mentionner que l'étude a révélé que la plupart des étudiants-maîtres ont développé des

perceptions positives du stage de mentorat par un pair au fil du temps. Bien que l'adaptation au mentorat par un pair dans un contexte de stage soit difficile, les résultats de l'étude montrent que ce modèle de stage peut procurer des avantages importants aux étudiants-maîtres. Cette conclusion va dans le sens des assertions d'autres chercheurs ayant étudié les expériences des étudiants-maîtres dans des placements de stage partagé (Bullough et autres, 2003; Gardiner et Robinson, 2009; Goodnough et autres, 2009; Walsh et Elmslie, 2005). Bien que la mise en œuvre de ce modèle de stage novateur ait comporté son lot de difficultés, bon nombre de celles qui ont été exposées ici pourraient être atténuées par une meilleure collaboration avec les conseils scolaires partenaires (Falkenberg et Smits, 2010) et une attention particulière portée au choix et à la préparation des enseignants associés en tant que mentors (Hoban et autres, 2009). Ces améliorations pourraient renforcer le soutien apporté au modèle sur le terrain et encourager des enseignants associés à accueillir deux candidats (un novice et un mentor), ce qui réduirait le nombre de candidats qui ne peuvent être placés dans la même classe que leur partenaire de mentorat par un pair. De plus, un meilleur soutien de l'université et une préparation plus solide des étudiants-maîtres novices et mentors à leurs rôles dans ce modèle de stage novateur semblent s'imposer.

Conclusions et recommandations

Les stages de formation des enseignants sont importants, mais imparfaits en raison de leur complexité (Falkenberg et Smits, 2010; Loughran, 2006). Bien que le modèle de stage novateur examiné ne fasse pas exception, l'étude fournit des preuves tangibles que, malgré les difficultés de mise en œuvre de ce modèle de stage, le mentorat par un pair offre la possibilité de promouvoir la collaboration sur le terrain entre les candidats et de procurer un soutien personnel et professionnel aux étudiants-maîtres novices et mentors. Globalement, les conclusions de l'étude offrent aux formateurs des maîtres des raisons d'être optimistes quant aux bienfaits possibles des modèles de stage novateurs. Elles lancent aussi une mise en garde : l'application de nouveaux modèles de stage requiert qu'une attention particulière soit portée à la clarification des rôles redéfinis des étudiants-maîtres et des enseignants associés. De plus, l'étude souligne l'importance d'une collaboration étroite entre les partenaires scolaires dans l'élaboration et la mise en œuvre des nouveaux modèles de stage (Falkenberg et Smits, 2010; Hoban et al, 2009). Les recommandations suivantes pourront guider ceux qui voudront appliquer et explorer des modèles de stage de mentorat par un pair dans les programmes de baccalauréat en éducation pluriannuels.

Recommandations relatives à l'enseignement

1. Les modèles de stage comportant des changements dans les attentes des étudiants-maîtres et des enseignants associés doivent être élaborés en étroite collaboration avec les partenaires sur le terrain.

Faire participer un vaste groupe représentatif des partenaires scolaires à l'élaboration et au peaufinage d'un modèle de stage novateur pourrait renforcer la compréhension du modèle et son appui le terrain. De plus, cette participation pourrait fournir des possibilités de préparer les enseignants associés à leur rôle dans le modèle.

2. Les critères d'affectation des places de stage devraient refléter l'importance relative des objectifs du programme.

La décision de placer les candidats d'abord en fonction du lieu géographique qu'ils ont demandé, puis de leur chercher un partenaire de mentorat au même endroit a relégué le mentorat par un pair au second plan. Si le stage de mentorat par un pair revêt une importance primordiale, la priorité pourrait devoir être de placer les candidats dans la même classe que leur partenaire, les autres facteurs comme le lieu de stage demandé venant en second.

3. Un ralentissement peut survenir à l'étape de la mise en œuvre lorsque des candidats n'ayant pas été novices dans un modèle de stage de mentorat par un pair sont appelés à y participer comme mentors.

Mettre en œuvre un modèle de mentorat par un pair entre des candidats novices et des partenaires plus expérimentés nécessite une première cohorte de mentors sans expérience de novices. Il est à prévoir qu'un ralentissement se fasse sentir à l'étape de la mise en œuvre et que la première cohorte de mentors perçoive cette situation comme étant inéquitable.

4. Une communication multimodale avec les enseignants associés hôtes pourrait rendre plus efficace la mise en œuvre des changements de programme sur le terrain, comme le stage de mentorat par un pair.

Dans le cadre de l'étude, la communication directe avec les enseignants associés au sujet des changements aux attentes des étudiants-maîtres sur le terrain s'est faite principalement au moyen de documents écrits, qui n'ont peut-être pas été lus ou compris. Les communication avec les enseignants associés hôtes est importante et peut être améliorée par des méthodes multimodales, comme de courtes présentations vidéo sur le modèle de stage, affichées sur le site Web de l'université, ainsi que des forums de discussions Web offrant un moyen de communication directe continue avec les enseignants associés.

5. Le programme devrait viser la cohérence entre les pratiques pédagogiques sur le terrain préconisées par la faculté de l'éducation et celles qui sont instaurées, modélisées et soutenues par le programme de baccalauréat en éducation.

Les futurs enseignants doivent être préparés à appliquer sur le terrain les pratiques pédagogiques préconisées par leur faculté. L'instauration et la modélisation des pratiques recommandées (p. ex. enseignement conjoint) dans les travaux de cours du baccalauréat en éducation pourraient renforcer la confiance des candidats et leur compétence dans l'application de ces pratiques dans leur stage. Un séminaire ou un cours professionnel portant directement sur la question et offert au moment où les candidats vivent leurs expériences de stage pourrait constituer un forum garantissant que les pratiques pédagogiques de terrain préconisées par la faculté de l'éducation sont modélisées et soutenues de façon constante durant le programme de baccalauréat en éducation.

Recommandations relatives à la recherche

Les conclusions de l'étude démontrent que de nouvelles recherches doivent être menées sur le modèle de stage de mentorat par un pair dans la formation des enseignants. Les recommandations suivantes pourront guider ceux qui entreprendront des études sur ce type de modèle de stage.

1. Les perceptions des enseignants associés et des conseillers pédagogiques de l'université sur le stage de mentorat par un pair devraient être étudiées.

La présente étude s'est limitée aux perceptions des étudiants-maîtres. Les enseignants associés étant des partenaires importants dans les stages en classe (Falkenberg et Smits, 2010), de nouvelles études devraient examiner leurs perceptions des modèles de mentorat par un pair. De plus, la recherche devrait étudier les perceptions des conseillers pédagogiques de l'université qui assurent le soutien des stages sur le terrain pour les étudiants-maîtres ou qui en évaluent l'enseignement.

2. La recherche devrait examiner d'autres méthodes de jumelage des candidats dans un modèle de stage de mentorat par un pair.

La sélection et le jumelage des candidats novices et mentors dans ce modèle se sont limités aux demandes de placement dans la même région géographique. L'impact d'autres méthodes, comme le jumelage des candidats au mentorat par un pair en fonction de leurs intérêts communs, devrait être examiné.

3. Des données qualitatives et quantitatives devraient être recueillies et analysées, si l'étude a pour but d'éclairer l'élaboration d'un futur modèle de stage novateur.

Dans la présente étude, les données quantitatives ont fourni des preuves de la variance dans les perceptions moyennes des répondants quant à leurs expériences, alors que les données des réponses ouvertes ont éclairé les facteurs ayant influé sur les réponses de type Likert fournies par les participants. Ensemble, ces données ont fourni des pistes en vue d'une amélioration future de ce modèle de stage. Si une étude a pour but d'orienter la mise en œuvre d'un modèle de stage, la collecte de données qualitatives et quantitatives pourrait être importante.

4. Des données démographiques sur les participants devraient être recueillies et analysées.

Les caractéristiques des étudiants-maîtres (p. ex. âge, sexe) ont pu influencer sur les résultats de l'étude. Des recherches devraient tenter d'établir si les caractéristiques démographiques des participants (p. ex. expériences antérieures, sexe) sont en lien avec les résultats d'un modèle de stage de mentorat par un pair.

5. Les perceptions des novices et des mentors sur une même dyade devraient être étudiées.

La cohérence ou le manque de cohérence dans les perceptions des novices et des mentors quant au fait de travailler dans une même dyade n'ont pas été examinés dans la présente étude, du fait que les partenariats n'étaient pas codés. De nouvelles recherches devraient examiner les perceptions de chacun des partenaires sur leur dyade de mentorat.

Références

- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bullough, R. V., Young, J., Birrell, J. R., Clark, D. C., Egan, M. W., Erickson, L., Frankovich, M., Brunetti, J., Welling, M. (2003). Teaching with a peer: A comparison of two models of student teaching. *Teaching and Teacher Education*, 19(1), 57-73.
- Cochran-Smith, M., Lytle, S. L. (2009). *Inquiry as stance: Practitioner research for the next generation*. New York: Teacher College Press.
- Creswell, J. W. (2009). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions*. Third ed. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Fourth ed. Upper Saddle River, NJ: Pearson/Merrill Prentice Hall.
- Falkenberg, T., Smits, H. (Eds.). (2010). *Field experiences in the context of reform of Canadian programme de formation à l'enseignements* (Vol. 1). Winnipeg: Faculty of Education of the University of Manitoba.
- Foster, R., Wimmer, R., Winter, M., Snart, F. (2010). Field experiences in teacher education: What is and what could be – A case study of the University of Alberta. In T. Falkenberg and H. Smits (Eds.), *Field experiences in the context of reform of Canadian teacher education programs* (Vol. 2, pp. 187-224). Winnipeg: Faculty of Education of the University of Manitoba.
- Fullan, M., Hill, P., Crevola, C. (2006). *Breakthrough*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Gardiner, W., Robinson, K. S. (2009). Paired field placements: A means for collaboration. *The New Educator*, 5, 81-94.
- Goodnough, K., Osmond, P., Dibbon, D., Glassman, M., Stevens, K. (2009). Exploring a triad model of student teaching: Pre-service teacher and cooperating teacher perceptions. *Teaching and Teacher Education*, 25, 285-296.
- Gravetter, F. J., Wallnau, L. B. (2007). *Statistics for the Behavioral Sciences*. Seventh ed. Belmont, CA: Thomson Wadsworth.
- Grierson, A., Cantalini-Williams, M., Wideman-Johnston, T., Tedesco, S. (2011). Building scaffolds in the field: The benefits and challenges of teacher candidate peer mentorship. *Brock Education*, 20(2), 85-103.
- Hoban, A. J., Ashby, P., Malderez, A., Tomlinson, P. D. (2009). Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't. *Teaching and Teacher Education*, 25, 207-216.
- Knight, J. (2009). Coaches as leaders of change. In M. Fullan (Ed.), *The challenge of change* (2nd ed., pp. 105-133). Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Le Cornu, R., Ewing, R. (2008). Reconceptualizing professional experiences in pre-service teacher education: Reconstructing the past to embrace the future. *Teaching and Teacher Education*, 24, 1799-1812.
- Loughran, J. (2006). *Developing a pedagogy of teacher education: Understanding teaching and learning about teaching*. New York: Routledge.
- Ontario Ministry of Education. (2006). *New teacher induction program: Induction elements manual*. [http://tpfr.edu.gov.on.ca/PIP/NPE/PIP/NPE- EngInductionElements-May5-Final.pdf](http://tpfr.edu.gov.on.ca/PIP/NPE/PIP/NPE-EngInductionElements-May5-Final.pdf)

- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332.
- Parker, R. M., Szymanski, E. M. (1992). Fishing and Error Rate problem. *Rehabilitation Counseling Bulletin*, 36(2), 66-69.
- Vygotsky, L. S. (1986). *Thought and language*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Walsh, K., Elmslie, L. (2005). Practicum pairs: An alternative for first field experience in early childhood teacher education. *Asia Pacific Journal of Teacher Education*, 33(1), 5-21.
- Wink, J., Putney, L., (2002). *A vision of Vygotsky*. Boston, MA: Allyn et Bacon.

