



Faculté d'éducation

Les enseignantes et enseignants en adaptation scolaire au Québec en situation d'insertion
professionnelle : leurs besoins de soutien, le soutien reçu et le soutien souhaité

par
Fanny Giguère

Mémoire présenté à la Faculté d'éducation
En vue de l'obtention du grade de
Maître ès art (M.A.)
Sciences de l'éducation

Février 2018

© Fanny Giguère, 2018



Faculté d'éducation

Les enseignantes et enseignants en adaptation scolaire au Québec en situation d'insertion
professionnelle : leurs besoins de soutien, le soutien reçu et le soutien souhaité

par
Fanny Giguère

Mémoire présenté à la Faculté d'éducation
En vue de l'obtention du grade de
Maître ès art (M.A.)
Sciences de l'éducation

Février 2018
© Fanny Giguère, 2018

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

Les enseignantes et enseignants en adaptation scolaire au Québec en situation d'insertion professionnelle : leurs besoins de soutien, le soutien reçu et le soutien souhaité

Fanny Giguère

a été évaluée par un jury composé des personnes suivantes :

France Jutras _____ Présidente ou président du jury
(Prénom et nom de la personne)

Joséphine Mukamurera _____ Directrice de recherche
(Prénom et nom de la personne)

Enrique Correa Molina _____ Autre membre du jury
(Prénom et nom de la personne)

Mémoire accepté le 17 avril 2018 _____

SOMMAIRE

La phase d'insertion professionnelle est sans contredit une étape cruciale de la carrière enseignante. Les novices doivent mobiliser une importante capacité d'adaptation et sont appelés à faire face à de nombreux défis qui n'ont pas nécessairement été envisagés lors de la formation initiale. Les enseignantes et enseignants débutants en adaptation scolaire n'échappent pas à cette phase névralgique, mais leur réalité est différente à certains égards. En effet, étant appelés à travailler exclusivement avec des élèves en difficulté, dans divers contextes, et ce, au niveau préscolaire, primaire ou secondaire, leurs besoins de soutien se présentent plus ou moins différemment que ceux de leurs collègues oeuvrant dans les classes dites régulières. Bien que le soutien à l'insertion professionnelle soit un sujet de plus en plus documenté, il apparaît qu'on ne se soit pas intéressé spécifiquement aux premières années de travail des novices en adaptation scolaire. Pourtant, et c'est le cas pour toutes les recrues en enseignement, il semble primordial de connaître leurs besoins de soutien et la nature de l'aide souhaitée afin de rendre cette période plus harmonieuse, d'atténuer les difficultés rencontrées, de réduire les risques de décrochage professionnel et d'améliorer les compétences professionnelles.

Dans le but d'apporter un nouvel éclairage quant au soutien à l'insertion professionnelle pouvant être fourni aux novices en adaptation scolaire, notre question générale de recherche est la suivante : Quels sont les besoins de soutien des enseignantes et enseignants débutants en adaptation scolaire et quel soutien serait-il pertinent de leur offrir lors de leur insertion professionnelle? Prenant appui sur l'approche multidimensionnelle de l'insertion professionnelle (Mukamurera, Martineau, Bouthiette et Ndoreraho, 2013), nos trois objectifs spécifiques sont a) décrire et comprendre les besoins de soutien des enseignantes et enseignants en adaptation scolaire lors de leurs premières années de carrière, b) décrire le soutien reçu par les enseignantes et enseignants débutants en adaptation scolaire et l'appréciation qu'ils en ont, c) identifier et comprendre les types de soutien à l'insertion professionnelle souhaités par le nouveau personnel enseignant en adaptation scolaire.

Cette recherche, présentée sous la forme d'un mémoire par article, possède à la fois une pertinence sociale et scientifique. Elle vise, d'une part, à informer et sensibiliser les responsables scolaires et éducatifs quant à l'entrée en carrière des enseignantes et enseignants en adaptation scolaire afin de favoriser une transition harmonieuse des études à l'exercice du métier, mais également la qualité des services rendus aux élèves en difficulté. D'autre part, cette recherche contribue à l'avancement des connaissances en s'intéressant à l'expérience d'une population d'enseignants qui, jusqu'à présent, a été considérée identique à celle de l'effectif enseignant en général.

Notre méthodologie de recherche, de type mixte, combine à la fois les résultats d'une enquête par questionnaire et des données narratives recueillies à l'aide d'entrevues semi-dirigées. Plus précisément, nous avons posé notre regard sur les réponses d'un sous-échantillon de 50 enseignantes et enseignants en adaptation scolaire ayant participé à une vaste enquête conduite par Mukamurera et Martineau (2013) auprès des enseignantes et enseignants débutants au Québec. Nous avons également interviewé cinq enseignantes en adaptation scolaire, puis réalisé une analyse thématique de leurs propos, et ce, afin de mieux comprendre le vécu et les besoins de soutien relatifs à leur insertion professionnelle.

Principalement à cause de la précarité d'emploi associée à l'entrée dans la profession enseignante, il apparaît que plusieurs besoins de soutien ressentis par les novices en adaptation scolaire sont semblables à ceux de leurs collègues des classes régulières. Cependant, certains sont distincts notamment en raison de la diversité (contextes de travail, niveaux scolaires et difficultés des élèves, matières, programmes, etc.) qui caractérise l'enseignement en adaptation scolaire. En ce qui concerne l'offre de soutien existante et celle souhaitée, il ressort que les mesures de soutien souvent obtenues ne sont pas celles qui sont nécessairement les plus appréciées. À travers les suggestions apportées, il semble que pour être efficaces, les dispositifs de soutien doivent être pensés en fonction de la réalité et des besoins spécifiques des enseignantes et enseignants débutants en adaptation scolaire. Enfin, il apparaît nécessaire de réfléchir aux limites de leur formation initiale et à la manière dont on pourrait mieux les préparer aux diverses réalités liées à l'entrée en carrière.

TABLE DES MATIÈRES

SOMMAIRE.....	3
LISTE DES ABRÉVIATIONS.....	7
REMERCIEMENTS	8
INTRODUCTION	10
CHAPITRE 1 PROBLÉMATIQUE DE RECHERCHE.....	12
1. LE CHAMP DE L'ADAPTATION SCOLAIRE AU SEIN DU SYSTÈME SCOLAIRE QUÉBÉCOIS ..	12
1.1 Les politiques gouvernementales.....	12
1.2 L'évolution du champ de l'adaptation scolaire	15
1.2.1 L'effectif enseignant en adaptation scolaire.....	15
1.2.2 L'effectif des élèves en difficulté	16
1.3 La formation des enseignantes et enseignants en adaptation scolaire	18
1.4 Les pratiques associées aux élèves en difficulté.....	19
1.5 Les compétences et rôles attendus du personnel enseignant en adaptation scolaire.....	20
1.5.1 Les rôles et compétences du personnel enseignant en adaptation scolaire.....	20
1.5.2 La distinction entre le rôle orthopédagogique et celui de titulaire	21
2. LE CONTEXTE DE L'INSERTION PROFESSIONNELLE EN ENSEIGNEMENT	22
2.1 L'insertion professionnelle en enseignement	22
2.2 Les problèmes vécus lors des débuts de carrière en enseignement	25
2.3 Le soutien à l'insertion professionnelle.....	26
2.4 L'insertion professionnelle des novices en adaptation scolaire au Québec.....	27
2.5 L'état des connaissances concernant le soutien offert aux enseignantes et enseignants des classes spéciales.....	29
3. LE PROBLÈME ET LA QUESTION DE RECHERCHE	31
4. LA PERTINENCE DE LA RECHERCHE.....	34
CHAPITRE 2 CADRE DE RÉFÉRENCE.....	37
1. LE CONCEPT D'INSERTION PROFESSIONNELLE	37
1.1 L'insertion synonyme de transition à caractère temporel imprécis.....	38
1.2 L'insertion perçue comme un processus	39
1.3 L'insertion au sens de « programme d'insertion professionnelle ».....	40
1.4 L'insertion selon une approche multidimensionnelle.....	40
2. DES CLARIFICATIONS AU SUJET DU CONCEPT DE SOUTIEN	44

2.1 La définition et la nature du soutien	44
2.2 Les besoins de soutien	45
2.3 Les programmes d'insertion professionnelle.....	46
2.4 Les mesures et les types de soutien offerts.....	47
3. LES OBJECTIFS SPÉCIFIQUES DE RECHERCHE	49
CHAPITRE 3 CADRE MÉTHODOLOGIQUE.....	50
1. L'APPROCHE MÉTHODOLOGIQUE.....	50
2. LES STRATÉGIES D'ÉCHANTILLONNAGE	52
2.1 La description de l'échantillon concerné par le questionnaire	53
2.2 La constitution de l'échantillon concerné par les entrevues semi-dirigées	54
3. LES TECHNIQUES ET INSTRUMENTS DE COLLECTE DE DONNÉES.....	55
3.1 Le questionnaire	56
3.2 Les entrevues semi-dirigées	58
4. L'ANALYSE DES DONNÉES.....	60
4.1 L'analyse statistique des données issues des questionnaires.....	60
4.2 L'analyse thématique et le codage des entrevues.....	60
5. LES CONSIDÉRATIONS ÉTHIQUES	62
CHAPITRE 4 L'ARTICLE SCIENTIFIQUE	64
CONCLUSION	87
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	91
ANNEXE A GUIDE D'ENTREVUE	104
ANNEXE B LETTRE D'INVITATION À PARTICIPER À LA RECHERCHE.....	108
ANNEXE C FORMULAIRE DE CONSENTEMENT	110
ANNEXE D ACCUSÉ DE RÉCEPTION POUR L'ARTICLE SOUMIS À LA REVUE <i>FORMATION ET PROFESSION</i> ET DIRECTIVES ÉDITORIALES.....	111

LISTE DES ABRÉVIATIONS

CÉR	Comité d'éthique de la recherche
CNRTL	Centre national de ressources textuelles et lexicales
COFPE	Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant
COPEX	Comité provincial sur l'enfance exceptionnelle
CRSHC	Conseil de recherche en sciences humaines du Canada
EHDA	Élève handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage
EPTC	Énoncé de politique des trois Conseils
FAE	Fédération autonome de l'enseignement
FRQSC	Fonds de recherche du Québec - Société et culture
FSE	Fédération des syndicats de l'enseignement
PIP	Programme d'insertion professionnelle

REMERCIEMENTS

Il m'aurait été impossible de mener à terme cette recherche si je n'avais pas reçu le soutien précieux de personnes et d'organismes que je nommerai dans les lignes qui suivent.

Tout d'abord, il convient de remercier ma directrice de recherche, Madame Joséphine Mukamurera, pour la confiance qu'elle a su me témoigner, et ce, dès les premiers instants où nous avons fait connaissance. Ce fut pour moi un privilège de pouvoir être supportée par une personne ayant une si grande expertise et une si grande connaissance d'un sujet d'étude pour lequel nous partageons un intérêt certain. Tes rétroactions et nos entretiens étaient toujours attendus avec impatience puisqu'ils étaient enrichissants et motivants pour la poursuite de mon projet.

Des remerciements doivent aussi être faits à l'égard des enseignantes et des enseignants qui ont contribué à cette recherche en acceptant de participer à l'enquête par questionnaires et, pour certaines d'entre vous, aux entrevues qui se sont tenues par la suite. Dans un contexte personnel et professionnel où je sais très bien que les heures et les minutes manquent, le temps que vous avez consacré aura permis de mieux comprendre comment se vit l'entrée en carrière, et ce, particulièrement dans le champ de l'adaptation scolaire. En espérant que votre message puisse se rendre à des personnes qui sont en mesure de faire une différence.

Merci à mes parents qui ont accueilli avec respect mon choix de faire un retour aux études et qui sont parvenus à me rendre fière de ce que je fais. Merci, aussi, pour la force et la persévérance que vous avez cherché à me léguer. Un petit clin d'oeil à toi papa : même si tu n'auras pas pu être témoin de l'achèvement de ma maîtrise, je sais combien tu aurais vanté les efforts de ta « petite dernière » auprès de celles et ceux qui se sont intéressés à l'avancement de mes études. Merci à mon conjoint Antoine, pour tes encouragements à m'engager et à poursuivre encore mes études : c'est de toute évidence ta façon de me dire que je suis remplie de capacités. Un petit merci aussi à mes trois amours, Laurence, Marion

et Bastien. Maman ne fait pas un travail traditionnel, ce n'est pas toujours facile à comprendre, mais j'espère que je vous aurai partagé le goût d'étudier et d'apprendre...

Enfin, je tiens à remercier le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada (CRSHC) et le Fonds de recherche du Québec – Société et culture (FRQSC) pour m'avoir permis de réaliser mes études de deuxième cycle. Sans votre aide financière, c'est-à-dire l'octroi de vos bourses de recherche, j'aurais eu de la difficulté à persévérer dans ce périple. Sachez que vous faites une différence dans la décision d'étudiantes et d'étudiants qui, comme moi, choisissent de s'engager dans la recherche.

INTRODUCTION

L'insertion professionnelle en enseignement est un phénomène qui préoccupe nombreux membres de la communauté scientifique. Les écrits concernant l'expérience des premières années, les difficultés rencontrées, les facteurs liés à l'abandon du métier, le développement de l'identité professionnelle ou les programmes d'aide à l'insertion en enseignement en témoignent d'ailleurs. Au Québec, cependant, les études réalisées à ce jour donnent des résultats ne portant pas sur la situation particulière des enseignantes et enseignants en adaptation scolaire. À la suite de ce constat et après avoir personnellement expérimenté l'enseignement en adaptation scolaire, notre intérêt de recherche quant à l'insertion professionnelle de cette catégorie de personnel enseignant est né.

Au-delà du fait que ce sujet nécessite un éclairage d'un point de vue scientifique, notre sensibilité aux personnes nouvellement en emploi dans le champ de l'adaptation scolaire nous a donc persuadée que leurs besoins de soutien devaient être documentés. Constituant une importante portion de tout le corps enseignant au Québec et œuvrant auprès de populations d'élèves vulnérables et exclusivement en difficulté, la persévérance en emploi, le sentiment de compétence et le bien-être du nouveau personnel enseignant en adaptation scolaire nous ont préoccupée. Par ailleurs, pour que les efforts déployés pour soutenir l'insertion professionnelle soient dirigés vers des cibles pertinentes, il apparaissait important de décrire les besoins de soutien des nouvelles et nouveaux enseignants en adaptation scolaire, de mieux connaître les mesures d'aide leur étant offertes ainsi que le degré d'appréciation de celles-ci et d'identifier les types de soutien qu'elles ou ils auraient souhaités.

Cette recherche descriptive s'inscrit dans une approche mixte et privilégie le questionnaire ainsi que l'entrevue semi-dirigée comme outils de collecte de données. La passation du questionnaire a eu lieu à l'automne 2013 et une base de données existante, issue de l'*Enquête auprès des enseignantes et enseignants débutants au Québec*

(Mukamurera et Martineau, 2013), a été exploitée à des fins d'analyse secondaire. Notons que cette dernière a été rendue possible grâce au financement du CRSHC. Quant aux entrevues, elles se sont tenues à l'été 2016 et ont permis de mieux éclairer l'expérience associée aux premières années d'enseignement en adaptation scolaire et le soutien qu'il serait pertinent d'offrir. La complémentarité de ces deux méthodes de collecte de données a permis une qualité d'analyse certaine, mais ne permet pas la généralisation des résultats étant donné le nombre restreint de personnes interrogées lors des entrevues et le bassin limité d'individus en adaptation scolaire ayant participé à l'enquête par questionnaire. Aussi, aucune technique inférentielle n'a été employée dans le traitement des données quantitatives et il importe donc d'être prudent dans nos interprétations.

Le mémoire qui suit comporte quatre chapitres. Dans le premier chapitre, afin de poser notre problème de recherche qui mène à la question générale, nous abordons la problématique de recherche qui permet de situer notre objet d'étude. Nous nous penchons sur le champ de l'adaptation scolaire, sur la situation de l'insertion professionnelle du personnel enseignant en général et sur ce qui est actuellement connu de celle des enseignantes et enseignants en adaptation scolaire. Dans le second chapitre, le cadre de référence agissant comme une structure permettant d'orienter notre étude (Fortin, 2016) est explicité et aboutit sur nos objectifs spécifiques de recherche. Le concept d'insertion professionnelle et des clarifications conceptuelles quant au soutien y sont présentés. Le troisième chapitre précise notre méthodologie de recherche, c'est-à-dire les décisions d'ordre pragmatique et les considérations éthiques au cœur de notre démarche. Pour ce qui est du quatrième chapitre, il présente l'article scientifique que nous avons soumis à la revue *Formation et Profession* le 10 novembre 2017. Dans cet article, en plus d'une brève reprise de la problématique, du cadre de référence et de la méthodologie de recherche, nous présentons nos résultats ainsi qu'une discussion de ceux-ci. Enfin, nous clôturons ce mémoire par une conclusion générale.

CHAPITRE 1

PROBLÉMATIQUE DE RECHERCHE

La problématique de recherche décrite dans ce premier chapitre vise à situer notre objet d'étude dans un contexte qui lui est propre. Dans un premier temps, nous allons nous intéresser au champ important que constitue l'adaptation scolaire au sein du système scolaire québécois. Dans un deuxième temps, nous allons nous pencher sur la situation de l'insertion professionnelle en enseignement, sur le soutien offert au cours de cette période et sur la réalité plus spécifique des novices en adaptation scolaire du Québec et d'ailleurs. À l'issue de ce qui aura été décrit, un problème menant à la question de recherche sera mis en lumière et la pertinence de cette étude sera exposée.

1. LE CHAMP DE L'ADAPTATION SCOLAIRE AU SEIN DU SYSTÈME SCOLAIRE QUÉBÉCOIS

Dans cette section, nous dressons le portrait historique de l'adaptation scolaire au Québec, et ce, en montrant comment ont évolué les politiques gouvernementales, les effectifs associés à ce champ d'enseignement, la formation de son personnel enseignant et les pratiques d'intervention auprès des élèves en difficulté. Puis, nous définissons succinctement les rôles et compétences attendus chez les enseignantes et enseignants œuvrant auprès des élèves en difficulté.

1.1 Les politiques gouvernementales

Au Québec, des services éducatifs spéciaux sont créés dans les années 1920 quand l'État promulgue la Loi de l'assistance publique visant à encourager la scolarisation des élèves handicapés (Duval, Lessard et Tardif, 1997). Mais c'est plus tard, avec la parution du rapport Parent (Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, 1964) et de celui du Comité provincial sur l'enfance exceptionnelle (Gouvernement du Québec, 1976), que la scolarisation des enfants en difficulté s'est vraiment déployée et que l'expansion du champ de l'adaptation scolaire s'est amorcée.

La Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec (Commission Parent) est créée au début des années 1960 par le gouvernement provincial. Le rapport Parent indique que l'école de même que les structures administratives et pédagogiques doivent être repensées. Dans ce rapport, il apparaît également que l'État a le devoir d'instruire tous les enfants, de donner à tous une chance égale et que le système scolaire doit offrir aux enfants dits « exceptionnels » un enseignement adapté à leurs besoins. Plus précisément, l'enfance exceptionnelle est décrite en ces termes :

[...] cette expression dans la terminologie pédagogique actuelle désigne tous les enfants dont le développement physique, intellectuel, affectif ou social ne suit pas le rythme normal et qui, pour cette raison, ne peuvent profiter pleinement du programme scolaire régulier et des cadres ordinaires de l'enseignement. (Commission Parent, 1964, p. 369)

Ainsi, la réforme de l'enseignement des années 1960, associée au rapport Parent, a « permis l'ouverture de l'école publique à une catégorie d'élèves qui en était pratiquement exclue auparavant » (Duval, Tardif et Gauthier, 1995, p. 13). De plus, elle constitue un moment historique important pour les élèves en difficulté, car avec l'augmentation considérable des enfants jugés en difficulté viennent également un développement des ressources et de services spécialisés dans les classes spéciales¹ (*Ibid.*).

Quelques années suivant la parution du rapport Parent, le Comité provincial sur l'enfance exceptionnelle (COPEX) a été formé pour faire le point quant à la situation relative à l'éducation de l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage et pour faire des recommandations au gouvernement concernant la gestion des ressources consacrées aux enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage (Gouvernement du Québec, 1976). La proposition centrale du rapport COPEX était l'adoption d'une politique officielle visant le développement optimal de l'enfant en difficulté et son intégration dans le milieu le plus normal possible. Dans ce rapport, il était également recommandé que des programmes et du

¹ Par opposition à la classe ordinaire où l'enseignement est dispensé selon les méthodes pédagogiques conçues pour la majorité des élèves, la classe spéciale est destinée à des élèves qui sont regroupés afin de recevoir un enseignement plus adapté à leurs besoins particuliers (Legendre, 2005).

matériel adapté soient mis à la disposition du personnel enseignant, que les personnes engagées possèdent la compétence pour intervenir auprès de ces élèves aux besoins spécifiques, que la charge de travail des enseignantes et des enseignants affectés à l'enfance en difficulté soit équivalente à celles et ceux du champ régulier et qu'un programme de formation des maîtres œuvrant auprès des enfants en difficulté soit mis en place (*Ibid.*).

Suite au rapport COPEX de 1976, une politique de l'adaptation scolaire a été présentée, avec, pour orientations générales, (1) le droit à l'éducation pour tous, (2) l'accessibilité à l'école publique pour les enfants en difficulté, (3) l'accessibilité à une éducation de qualité, et (4) le droit à un cadre social aussi normal que possible (Gouvernement du Québec, 1978). Dans cette politique, l'intégration des élèves en difficulté dans les classes ordinaires était encouragée et une organisation graduée des mesures spéciales, appelée système en cascade, était suggérée. Ce système en cascade proposait huit mesures ordonnées favorisant la normalisation et l'intégration des élèves en difficulté, passant de la classe ordinaire (niveau 1), à l'enseignement à l'intérieur d'un centre d'accueil ou d'un centre hospitalier (niveau 8). Malgré que le Ministère ait prétendu planifier l'intégration afin de ne pas nuire aux intérêts des élèves en difficulté, une des plus importantes critiques formulées à l'égard de cette politique a été de vouloir précipiter l'intégration (Tardif et Lessard, 1992), parfois qualifiée de « sauvage », car elle n'était pas accompagnée par les ressources nécessaires.

En 1992, une mise à jour de la politique de 1978 a été publiée afin de rappeler l'objectif général de l'éducation en adaptation scolaire, celui-ci étant d'assurer à tous les élèves handicapés ou en difficulté l'accès à des services éducatifs de qualité dans le cadre le plus normal possible (Gouvernement du Québec, 1992). Cet énoncé ministériel exposait qu'une consultation effectuée autour de la question de l'adaptation scolaire permettait de souligner l'urgence de se préoccuper de la prévention, du matériel pédagogique, des ressources, de la formation et du perfectionnement du personnel ainsi que de l'évaluation. Par conséquent, des actions en lien avec ces préoccupations devraient être posées, et ce, grâce au soutien accordé par les structures administratives.

En 1999, une seconde politique de l'adaptation scolaire est présentée et celle-ci demeure la politique en vigueur aujourd'hui. En cohérence avec un énoncé de politique éducative qui proposait de passer de l'accès du plus grand nombre au succès du plus grand nombre (Gouvernement du Québec 1997), cette politique désigne encore l'intégration scolaire (en classe ordinaire) comme une voie privilégiée permettant de favoriser la réussite d'une importante part d'élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA). Toutefois, l'intégration n'est pas qualifiée profitable pour certains élèves qui nécessitent des services adaptés plus spécialisés (Gouvernement du Québec, 1999). Au cœur de l'énoncé de cette politique de l'adaptation scolaire, il est noté que des irritants persistent et même s'aggravent avec le temps. Ces irritants sont entre autres liés au manque de soutien et à la préparation incomplète du personnel enseignant de même qu'à un financement qui mécontente la majorité des personnes consultées (Conseil supérieur de l'éducation, 1996, dans Gouvernement du Québec, 1999).

1.2 L'évolution du champ de l'adaptation scolaire

Le champ de l'adaptation scolaire occupe une large place au sein de l'école québécoise. Des données récentes confirment en effet que l'effectif enseignant responsable des EHDAA est imposant tout comme l'est, évidemment, le nombre d'élèves identifiés par le même acronyme (Gouvernement du Québec, 2016).

1.2.1 L'effectif enseignant en adaptation scolaire

Les enseignantes et enseignants en adaptation scolaire (initialement appelés orthopédagogues) sont entrés dans les écoles à la fin des années 1960 (Tardif et Mukamurera, 1999). Entre 1973 et 1977, leur nombre passe de 5 093 à 9 649, soit une augmentation de 89,5 %, mais la politique de l'adaptation scolaire de 1978 et l'intégration qu'elle valorise vient provoquer une diminution de cet effectif (*Ibid.*). Toutefois, même si l'intégration des élèves en difficulté en classe ordinaire a été favorisée, l'embauche d'un personnel spécialisé auprès de ces élèves est restée nécessaire. Duval *et al.* (1997) écrivent d'ailleurs que le personnel en adaptation scolaire forme « le second groupe en importance parmi les agents scolaires après les enseignants du primaire et du secondaire » (p. 304).

En 2013-2014, selon le rapport statistique du ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, 10 934 enseignantes et enseignants en adaptation scolaire sont en poste, dont 5 600 au niveau préscolaire et primaire et 5 334 au niveau secondaire (Gouvernement du Québec, 2016). Par conséquent, sur un total de 87 591, le personnel enseignant en adaptation scolaire représente plus de 12 % de tout le corps enseignant offrant la formation générale au secteur des jeunes. Aussi, près de 1 000 enseignants œuvrent dans le champ « Accueil », lequel est souvent associé à l'adaptation scolaire et un bon nombre se retrouve également au secteur des adultes², dans divers secteurs généralement associés à l'adaptation scolaire (alphabétisation, intégration sociale, intégration socioprofessionnelle, etc.). Aucune diminution du corps enseignant en adaptation scolaire n'est prévue, car Martel (2009) annonçait qu'une forte demande était attendue et que plusieurs centaines de nouvelles et nouveaux enseignants en adaptation scolaire seraient nécessaires pour combler les besoins existants. Ces données étant relativement récentes, il y a lieu de croire qu'il existe un besoin réel de recrutement et, bien entendu, de rétention du personnel enseignant de ce champ.

1.2.2 L'effectif des élèves en difficulté

À l'époque de la parution du rapport Parent, il était difficile d'évaluer le nombre exact d'élèves « exceptionnels », car ces enfants n'entraient pas à l'école et étaient invisibles pour le système scolaire jusqu'au début des années 1930 (Tardif et Lessard, 1992). La réforme associée au rapport Parent serait à l'origine du champ de l'adaptation scolaire : des services se sont mis en place (Tardif et Mukamurera, 1999) et, de manière très marquée, l'effectif des élèves en difficulté a connu une croissance importante, passant de 0,65 % à 14,3 % de l'effectif total entre 1945 et 1991 (Duval *et al.*, 1995; Tardif et Mukamurera, 1999). À l'heure où la dernière politique de l'adaptation scolaire a été présentée (Gouvernement du Québec, 1999), 12,42 % de l'effectif scolaire étaient

² Pour la suite du document, il sera uniquement question de la formation générale des jeunes. Toutefois, il importe de mentionner que l'enseignante ou l'enseignant en adaptation scolaire peut être amené à travailler au secteur des adultes dans un centre d'éducation des adultes (Gouvernement du Québec, 2015).

handicapés ou avaient des difficultés d'adaptation ou d'apprentissage. Les trois principales catégories d'EHDAA sont les élèves en difficulté d'apprentissage, suivis des élèves ayant un trouble du comportement et des élèves ayant une déficience intellectuelle (*Ibid.*). Les plus récentes données concernant l'effectif scolaire à l'enseignement primaire et secondaire indiquent qu'en 2013-2014, on comptait 191 749 EHDAA, ce qui représente 19 % de l'effectif scolaire total à la formation générale des jeunes (Gouvernement du Québec, 2016).

Plus précisément en ce qui concerne l'intégration des EHDAA en classe ordinaire, un rapport ministériel (Gouvernement du Québec, 2009) a révélé qu'en 2006-2007, 62 % des EHDAA étaient intégrés en classe ordinaire et que le nombre de classes spéciales était en augmentation, passant de 3 296 en 2004-2005 à 3 693 en 2007-2008 (données issues de 64 des 72 commissions scolaires québécoises). Ainsi, 10,5 % de toutes les classes des commissions scolaires interrogées étaient spéciales et c'est au secondaire que la part des classes spéciales était la plus importante, ces dernières représentant près de 20 % de toutes les classes des écoles secondaires ordinaires³. Mentionnons que ces classes spéciales se retrouvent dans des écoles ordinaires, mais parfois aussi dans des écoles spéciales réservées aux EHDAA. Quant aux données relatives à l'année scolaire 2013-2014 (Gouvernement du Québec, 2016), elles indiquent que 22 343 élèves handicapés et 34 115 élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage n'étaient pas intégrés en classe ordinaire, ce qui représente plus de 29 % des EHDAA. Il apparaît donc que, malgré la volonté de favoriser l'intégration des EHDAA en classe ordinaire, un nombre considérable d'élèves réalise et réalisera sa scolarisation au sein de classes spéciales, lesquelles sont sous la responsabilité immédiate d'enseignantes et d'enseignants en adaptation scolaire.

³ Par opposition à l'école spéciale, laquelle constitue un établissement offrant des services adaptés à des élèves ayant une déficience d'ordre physique, sensoriel, intellectuel ou psychologique, l'école ordinaire est un établissement d'enseignement primaire ou secondaire où l'enseignement est réalisé selon les méthodes pédagogiques conçues pour la majorité des élèves (Legendre, 2005).

1.3 La formation des enseignantes et enseignants en adaptation scolaire

Au Québec, c'est en 1953 qu'un cours de diagnostic pédagogique et d'enseignement correctif est apparu au sein de la formation des maîtres (Mellouki, 1989, dans Tardif et Mukamurera, 1999). Avec le transfert de la formation des maîtres des écoles normales aux universités (Jolois et Piquette, 1988), le développement de programmes universitaires d'enseignement spécialisé s'est ensuite amorcé (Gouvernement du Québec, 1993), et ce, en cohérence avec une des recommandations du rapport Parent qui indiquait que le personnel enseignant des classes spéciales devrait être mieux formé (Commission Parent, 1964). En 1969, les constituantes de l'Université du Québec et d'autres universités québécoises ont instauré des programmes d'enseignement à l'enfance inadaptée, renommés par la suite baccalauréat en enseignement en adaptation scolaire (Horth, 1998).

Tenant compte du document ministériel concernant la formation et les compétences attendues chez les enseignantes et enseignants en adaptation scolaire (Gouvernement du Québec, 1996), les universités au Québec ont ensuite préparé des programmes de quatre ans de baccalauréat d'enseignement en adaptation scolaire qui ont été implantés en septembre 1997 (Horth, 1998). En 2001, un autre document ministériel visant à préciser les orientations et les compétences professionnelles relatives à la formation du personnel enseignant au Québec a été publié (Gouvernement du Québec, 2001). Il indique que les 12 compétences à développer doivent être les mêmes pour tous, mais que le programme de formation menant à l'obtention du baccalauréat en adaptation scolaire doit aussi permettre de former des enseignantes et enseignants spécialistes de l'intervention pédagogique auprès d'élèves ayant des caractéristiques et des besoins particuliers. À même ce document, un questionnement était toutefois soulevé quant à la formation du personnel enseignant en adaptation scolaire : « Est-il réaliste de demander le développement d'autant de compétences à l'intérieur d'un programme universitaire de premier cycle, d'une durée de quatre ans? » (p. 205). Quelques lignes indiquent même qu'il a été envisagé que cette formation s'échelonne sur une période de six ans, mais que la formule n'a pas été retenue par le Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement.

1.4 Les pratiques associées aux élèves en difficulté

Avant 1960, les élèves « exceptionnels » étaient presque privés de services (Gouvernement du Québec, 1993) et il n'existait pas de personnel spécialisé dans les troubles d'apprentissage (Tardif et Lessard, 1992). Mais à la fin des années 1960, devant une augmentation marquée du nombre d'élèves en difficulté et à la suite de la parution du rapport Parent, le développement des ressources humaines est apparu essentiel (Tardif et Mukamurera, 1999). Des orthopédagogues sont entrés dans les écoles, intervenant auprès d'un nombre d'élèves restreint : leurs services s'apparentaient à ceux d'un clinicien (*Ibid.*) et il était attendu d'eux une pédagogie « scientifique » (Tardif et Lessard, 1992).

Au début des années 1970, les orthopédagogues ont voulu professionnaliser leur métier, selon un modèle psychomédical, et être perçus comme des spécialistes du diagnostic plutôt que des personnes responsables d'une classe (Tardif et Lessard, 1992). Cette tentative de professionnalisation a été bloquée par le ministère de l'Éducation qui a tenu à ce que les orthopédagogues conservent leur statut d'enseignants, faisant néanmoins partie d'un champ d'enseignement aux ratios enseignants-élèves plus bas que dans les champs d'enseignement réguliers (*Ibid.*). En effet, une augmentation importante des élèves en difficulté s'était opérée dans les années 1970 et explique pourquoi les écoles avaient besoin d'un personnel spécialisé capable d'intervenir avec des groupes d'élèves (Tardif et Mukamurera, 1999). De surcroît, le rapport COPEX de 1976 et la politique de l'adaptation scolaire de 1978, visant à structurer le secteur de l'adaptation scolaire par des mesures telle l'intégration des élèves en difficulté en classe régulière (*Ibid.*), a assigné une mission pédagogique et enseignante à l'orthopédagogie (Tardif et Lessard, 1992). Cela aide à comprendre qu'aujourd'hui, au sein des écoles québécoises, des orthopédagogues (ou spécialistes des difficultés d'apprentissage) sont présents, mais détiennent généralement un baccalauréat en adaptation scolaire et sont donc formés pour enseigner à des groupes d'élèves en difficulté (Boudreau, 2012). Ce qui distingue le rôle orthopédagogique du rôle de titulaire d'une classe sera explicité dans la section suivante.

1.5 Les compétences et rôles attendus du personnel enseignant en adaptation scolaire

Au Québec, le personnel enseignant en adaptation scolaire est celui qui dispense l'enseignement au niveau préscolaire, primaire et secondaire aux groupes d'élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage. Cette catégorie de personnel constitue le « champ 1 » décrit par la convention collective des enseignantes et enseignants francophones (Comité national de négociation pour les commissions scolaires francophones, 2011). Dans ce champ s'ajoutent les membres du personnel enseignant qui agissent à titre d'orthopédagogue (soutien à l'apprentissage). Les attentes à l'égard des personnes diplômées en adaptation scolaire et sociale sont impressionnantes. En effet, à la liste commune de compétences à développer chez les futures et futurs enseignants au cours de la formation initiale (Gouvernement du Québec, 2001), s'ajoutent une multitude d'habiletés et de connaissances à acquérir par le personnel enseignant en adaptation scolaire (Gouvernement du Québec, 1996).

1.5.1 Les rôles et compétences du personnel enseignant en adaptation scolaire

Dans le rapport COPEX, il était déjà indiqué que les membres du corps enseignant affectés « à l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage [assumaient] une tâche généralement plus lourde et plus pénible que celle de ses collègues œuvrant dans le secteur de l'enseignement régulier » (Gouvernement du Québec, 1976, p. 237). Le manque d'instrumentation pédagogique, la difficulté à consulter des professionnels, à participer à des études de cas ou à échanger leurs expériences semblaient expliquer pourquoi cette catégorie d'enseignantes et d'enseignants avait une charge de travail très exigeante.

Vingt ans plus tard, dans un document ministériel jetant les orientations pour la formation des enseignantes et enseignants en adaptation scolaire (Gouvernement du Québec, 1996), il apparaît encore que les tâches à assumer comportent de multiples défis. En plus des compétences générales devant être développées chez tous les membres de la communauté enseignante, la formation de celles et ceux en adaptation scolaire doit accentuer le développement de compétences requises pour l'adaptation de l'enseignement

aux besoins et aux caractéristiques des EHDAA. Elle doit aussi les préparer à travailler aux deux ordres d'enseignement (préscolaire-primaire et secondaire) comme soutien à l'élève maintenu en classe ordinaire (rôle orthopédagogique) ou comme titulaire d'une classe spéciale. De plus, le document indique qu'ils doivent être en mesure de travailler en collaboration avec tous les agentes et agents de l'éducation ainsi que de guider et soutenir les enseignantes et enseignants réguliers, la direction d'école ou la commission scolaire.

1.5.2 La distinction entre le rôle orthopédagogique et celui de titulaire

Les rôles du personnel enseignant œuvrant auprès des élèves en difficulté et les différentes appellations qu'on lui octroie s'entremêlent parfois. Il faudra remonter dans le temps pour comprendre que les orthopédagogues, dans les années 1970, ont été appelés à enseigner à des groupes d'élèves afin de répondre aux besoins des élèves en difficulté dont l'effectif était en pleine croissance. Aujourd'hui, les enseignantes et enseignants en adaptation scolaire titulaires d'une classe de même que celles et ceux agissant à titre d'orthopédagogues ont pour la plupart reçu une formation de premier cycle en adaptation scolaire et sociale puisque le baccalauréat en orthopédagogie a cessé d'être offert en 2003 (Boudreau, 2012). Peu importe leur tâche, tous constituent le grand champ de l'adaptation scolaire et peuvent donc occuper l'un ou l'autre de ces rôles.

Concrètement, le personnel enseignant en adaptation scolaire titulaire d'une classe est responsable d'un groupe d'EHDAA. Ces élèves possèdent un rythme d'apprentissage qui nécessite un enseignement difficile, voire impossible à donner en classe ordinaire (Boudreau, 2012). L'enseignante et l'enseignant agissant à titre d'orthopédagogue intervient pour sa part quand les difficultés de l'élève persistent en dépit d'un enseignement différencié en classe. Ses interventions peuvent avoir lieu en classe, auprès d'un groupe restreint d'élèves ou en rencontres individuelles. En plus d'intervenir directement auprès de l'élève, l'« orthopédagogue » travaille de concert avec l'enseignante ou l'enseignant de sa classe, les parents et autres personnes-ressources (Gouvernement du Québec, 1993).

Peu importe la nature de leur travail, les novices en adaptation scolaire font face à une réalité à laquelle il est difficile d'échapper : l'insertion professionnelle⁴. En partie commune à celle vécue par les autres membres de la communauté enseignante, elle est particulière à certains égards pour celles et ceux qui œuvrent auprès des élèves en difficulté. C'est ce que nous cherchons à décrire dans la prochaine section.

2. LE CONTEXTE DE L'INSERTION PROFESSIONNELLE EN ENSEIGNEMENT

Dans cette deuxième section de la problématique, la réalité de l'insertion professionnelle des enseignantes et enseignants québécois, les problèmes vécus de même que le soutien offert lors de l'entrée en carrière seront davantage mis à jour. Par la suite, ce qui est connu actuellement de la situation de l'insertion professionnelle du personnel enseignant en adaptation scolaire sera décrit, et ce, même si rares sont les études qui se sont penchées sur le phénomène. Le but n'est pas à ce moment-ci de définir le concept d'insertion professionnelle, mais de simplement mettre en relief cette période vécue souvent difficilement chez les personnes concernées.

2.1 L'insertion professionnelle en enseignement

L'entrée dans le monde de l'enseignement constitue souvent une période marquée par le « choc de la réalité » (Mukamurera, 2011*b*, p. 18). En fait, cette expression est celle que Hughes (1958) a utilisée afin de décrire ce que les novices expérimentent quand ils entrent dans une organisation nouvelle et inconnue. Selon Louis (1980), ce choc serait attribuable à l'important écart ou décalage entre les attentes au sujet du travail, de soi-même, de sa compétence ainsi que de la culture organisationnelle et ce qui représente la réalité. En fait, depuis longtemps, nous savons que les débuts dans l'enseignement requièrent une dose importante d'adaptation (Grant et Zeichner, 1981; Huberman, 1991; Lamarre, 2010; Mukamurera, Bourque et Gingras, 2008). Cette période apparaît souvent comme une phase névralgique de la carrière, car « l'enseignant débutant entre à la fois dans

⁴ Tout au long du texte, l'insertion professionnelle pourra aussi être appelée « entrée en carrière », « débuts dans le métier », « début de carrière », « premières années d'enseignement », etc.

un monde du travail particulier, il endosse une fonction et il doit s'intégrer à une culture professionnelle et institutionnelle, souvent sans soutien » (Mukamurera, Leroux et Ndoreraho, 2014, p. 229). Pourtant, comme le rappelle Vallerand (2008), l'insertion professionnelle constitue une étape cruciale de la carrière enseignante, car la qualité de celle-ci influencera non seulement la personne dans son choix de demeurer ou non dans la profession, mais aussi le déroulement de sa carrière et le développement de son identité professionnelle si, évidemment, elle choisit d'y rester.

Le phénomène d'abandon précoce de la profession est bien présent et entraîne des coûts importants qui pourraient vraisemblablement être évités (Karsenti et Collin, 2009), car il semble s'inscrire dans « un processus qui commence bien avant le geste ultime de partir » (Mukamurera, 2014, p. 22). Au Québec, selon Martel (2009), 13 % des novices en enseignement au Québec quittent la profession pendant les cinq premières années de pratique tandis que le Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant (2002) indique que 20 % de celles et ceux qui débutent envisagent de quitter la profession. La Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants (2004, dans Karsenti et Collin, 2009) estime quant à elle ce taux de décrochage à environ 30 %. D'après Kirsch (2006), les facteurs à la source de l'abandon du métier sont très variés et peuvent être liés à la tâche, aux caractéristiques mêmes de la personne nouvellement diplômée ou à l'environnement social que constitue l'école dans laquelle elle se retrouve. Mais au-delà du décrochage précoce du métier, le bien-être des nouvelles et nouveaux enseignants est très préoccupant. Toujours selon cet auteur, le vécu lié à l'insertion professionnelle des enseignantes et des enseignants s'apparente souvent à des expériences d'épuisement professionnel.

Ainsi, treize personnes sur seize ont évoqué des symptômes typiques de situation d'épuisement : sentiment de stress permanent, fatigue extrême, perte du plaisir d'enseigner, démotivation, sentiment d'incompétence, débordement, attitude dépressive et déclin de la santé. Plusieurs personnes interviewées ont connu une dégradation sérieuse de leur état de santé à la suite de diverses expériences d'enseignement. (p. 186)

Selon Mukamurera (2005), il apparaît que la situation d'insertion professionnelle en enseignement au Québec est synonyme de précarité d'emploi, laquelle vient ajouter une insécurité pouvant mener à une remise en question de la carrière. La situation de précarité peut s'étendre sur plusieurs années d'enseignement et se caractérise par de la suppléance occasionnelle, des contrats à temps partiel, des contrats à durée indéterminée et souvent de courte durée (Lacourse et Martineau, 2011). Cette instabilité complique l'insertion puisque ceux qui connaissent une forte mobilité vivent une impression de « recommencement perpétuel tant pour l'appropriation de la matière et la planification de leur enseignement que pour la connaissance des groupes-classe et la culture organisationnelle » (Mukamurera, 2005, p. 325). Selon cette même auteure, les novices en enseignement héritent souvent d'une tâche partielle, répartie dans plus d'une école, auprès de niveaux différents ou dans des matières pour lesquelles ils ne sont pas formés.

Contrairement à d'autres domaines professionnels où l'insertion professionnelle se fait de manière progressive, les nouveaux membres du personnel enseignant assument les mêmes responsabilités que les plus expérimentés et sont même confrontés à des tâches et des conditions de travail plus difficiles en raison de leur situation de précarité précédemment décrite (Mukamurera, 2014). De surcroît, les novices sont fréquemment affectés à des tâches qu'ils sont contraints d'accepter (Mukamurera et Gingras, 2004), et ce, même si elles ne correspondent pas à leur compétence développée à travers des expériences antérieures. Lors de cette étape décrite comme une survie en début de carrière, ils ont l'impression d'être laissés à eux-mêmes dans un contexte exigeant en termes de responsabilités et se sentent souvent dépassés par leur charge de travail (Mukamurera, 2005). L'éclatement d'une tâche déjà lourde, combiné avec l'inexpérience et l'instabilité permet ainsi de mieux comprendre pourquoi la personne novice en enseignement peut ressentir de l'épuisement, avoir un faible sentiment d'efficacité et vivre des remises en question quant à sa carrière (Mukamurera, 2011a). Offrir des mesures de soutien adaptées à la situation d'insertion professionnelle des recrues en enseignement pourrait rendre cette période plus moins pénible en plus de réduire les taux de décrochage et d'améliorer les compétences professionnelles de la relève enseignante (Comité d'orientation de la

formation du personnel enseignant – COFPE –, 2002; Lacourse et Martineau, 2011; Leroux et Mukamurera, 2013; Mukamurera, Martineau, Bouthiette et Ndoreraho, 2013). En ce sens, comme l'explique Lamontagne (2008), l'enseignante ou l'enseignant présente des besoins qu'il faut connaître, car ils nous informeront quant au « soutien à fournir au débutant en vue d'un apport à son développement professionnel et à sa rétention dans la profession » (p. 8).

2.2 Les problèmes vécus lors des débuts de carrière en enseignement

En 1984, dans une recension des écrits portant sur les problèmes rencontrés par les nouveaux membres du corps enseignant, Veenman mettait en lumière les 24 problèmes les plus souvent relevés dans la documentation. À cette époque, maintenir la discipline, motiver les élèves, négocier avec les différences individuelles, évaluer le travail réalisé par les élèves, établir une relation avec les parents, organiser le travail en classe, faire face au manque de matériel, traiter les problèmes individuels des élèves, supporter la lourdeur du travail associée au manque de temps et entrer en relation avec les collègues de travail arrivaient en tête de liste. Il est aujourd'hui possible de constater que les obstacles auxquels le nouveau personnel enseignant est confronté demeurent similaires à ceux d'il y a 30 ans. Peu importe où évolue l'enseignante ou l'enseignant débutant, les obstacles rencontrés sont généralement associés à la lourdeur de la charge de travail, à la discipline en classe, à l'intervention auprès des élèves en difficultés, à la différenciation pédagogique, à l'évaluation des apprentissages, à la planification, à la collaboration avec les parents, à la culture organisationnelle de l'établissement, à la gestion des relations interpersonnelles, à la disponibilité du matériel pédagogique et au sentiment d'isolement professionnel (Bourque, Akkari, Broyon, Heer, Gremion et Gremaud, 2007; Duchesne et Kane, 2010; Mukamurera, 2014). En ce qui concerne notre objet d'étude, Bourque et ses collaborateurs (2007) font remarquer, de manière très intéressante, que chez les nouvelles et nouveaux venus en enseignement, c'est en partie « la charge de travail exigeante, souvent marquée par l'enseignement à des groupes en difficultés d'apprentissage ou à troubles du comportement, [qui] mène de nombreux enseignants à l'épuisement professionnel et au désillusionnement pédagogique » (p. 15).

2.3 Le soutien à l'insertion professionnelle

À travers la description de l'insertion professionnelle des jeunes enseignantes et enseignants et des problèmes vécus à l'entrée en carrière, les raisons justifiant de les soutenir apparaissent multiples. Par ailleurs, selon Huling-Austin (1989), une profession est responsable du bien-être de ses membres et négliger de fournir un soutien personnel et professionnel aux enseignantes et enseignants débutants est professionnellement irresponsable. Pourtant, les novices en enseignement se sentent souvent abandonnés dans leur pratique : l'accueil dans le milieu est négligé, la direction apporte peu de soutien et la collaboration des collègues n'est pas pratique courante (Mukamurera, 2005). La formation initiale ne suffit pas à rendre l'insertion professionnelle réussie : l'instabilité et les nombreuses exigences qu'impliquent les débuts dans le métier doivent être considérées (*Ibid.*). Ce manque de soutien dans le milieu scolaire est toutefois très étonnant, car les auteurs ayant traité de l'insertion professionnelle en enseignement s'entendent sur le fait qu'un soutien permettrait de réduire les risques de décrochage enseignant, d'atténuer les problèmes rencontrés lors de l'entrée en carrière, de favoriser le développement de compétences chez les novices (COFPE, 2002; Lamarre, 2004; Martineau et Vallerand, 2008) et, par conséquent, d'augmenter le taux de réussite des élèves.

En 2005, Mukamurera rapportait que « l'insertion encadrée, qui faisait partie intégrante du projet de professionnalisation de l'enseignement, reste encore un rêve pour plusieurs enseignants débutants » (p. 317). La phase d'insertion professionnelle a été laissée au bon vouloir des institutions scolaires, et ce, même si la réforme de la formation à l'enseignement des années 1990 devait reposer sur un continuum de développement en trois phases que sont la formation initiale, l'insertion professionnelle et la formation continue (Kirsch, 2006; Mukamurera *et al.*, 2014). Au Québec, outre quelques subventions octroyées entre 1993 et 1995 pour expérimenter des services d'aide à l'insertion dans plusieurs commissions scolaires (COFPE, 2002), aucun financement gouvernemental n'a été consacré à l'insertion professionnelle en enseignement jusqu'à la fin des années 2000. Toutefois, il y a espoir d'un vent nouveau, car certaines commissions scolaires ont entrepris

des initiatives de mise en place de mesures d'accueil et d'aide aux enseignantes et enseignants débutants (Mukamurera *et al.*, 2014; Mukamurera *et al.*, 2013). Aussi, depuis l'année scolaire 2011-2012, des allocations financières provinciales ont été octroyées pour la mise en place de telles mesures ou programmes d'insertion professionnelle pour le personnel enseignant (Gouvernement du Québec, 2011).

Plusieurs soulignent l'importance de bien connaître les besoins de soutien et les mesures offertes lors des débuts dans la carrière enseignante (Brossard, 1999; Lamontagne, 2008; Mukamurera et Martineau, 2014; Perry et Hayes, 2011). Il est vrai que le champ de connaissances à ce sujet s'est grandement élargi durant les dernières années, mais certaines populations de nouvelles et nouveaux venus ont des réalités spécifiques sur lesquelles peu de recherches se sont particulièrement penchées. C'est le cas des membres du personnel enseignant en adaptation scolaire. C'est pourquoi il nous a paru pertinent de mieux connaître comment se caractérise leur insertion professionnelle et le soutien qu'ils reçoivent lors de leur entrée dans le monde de l'enseignement.

2.4 L'insertion professionnelle des novices en adaptation scolaire au Québec

Comme c'est le cas pour le personnel des classes régulières, les nouvelles et nouveaux enseignants dans le champ de l'adaptation scolaire sont souvent à statut précaire (Tardif et Mukamurera, 1999). Leur tâche est souvent éclatée, mais également très difficile, « car ils doivent répondre à une multiplicité de besoins dans un contexte de diminution des ressources, ce qui entraîne une diversité de tâches [...] et un essoufflement » (*Ibid.*, p. 49). En réalité, comme l'expliquent Dufour, Meunier et Chénier (2014), dès leur sortie de l'université, les finissantes et finissants en adaptation scolaire sont qualifiés de « spécialistes polyvalents » (p. 77), car ils sont appelés à enseigner à divers types d'élèves ayant des besoins particuliers, et ce, dans divers contextes. Au niveau préscolaire, primaire ou secondaire, ils peuvent être titulaires d'une classe spéciale, mais aussi agir à titre d'orthopédagogue (Gouvernement du Québec, 2001).

En lien avec la situation des novices en adaptation scolaire, certaines études ont été réalisées. Par exemple, Dufour *et al.* (2014) se sont intéressés au sentiment d'efficacité personnelle d'étudiantes et d'étudiants en adaptation scolaire et sociale qui s'apprêtent à entrer sur le marché du travail. L'étude réalisée par St-Vincent (2011) avait quant à elle pour objet les dimensions examinées par des novices devant un problème éthique et Fournier (2000) s'est pour sa part penchée sur les besoins de ces membres du corps enseignant face à l'intégration des technologies de l'information et de la communication. Ainsi, même si les résultats de ces études viennent contribuer à l'avancement des connaissances, ils ne nous informent pas sur le portrait général des besoins de soutien des nouvelles et nouveaux enseignants en adaptation scolaire et sur ce qui les distingue, à ce chapitre, de leurs collègues des classes régulières.

Davantage en lien avec l'objet d'étude qui nous intéresse, Beaumier (1998) a mené une recherche exploratoire afin de déterminer les facteurs de l'organisation scolaire québécoise pouvant influencer sur le désir de quitter ou de rester en enseignement en adaptation scolaire. Les résultats de son étude ont mis en évidence des éléments pouvant expliquer que les enseignantes et enseignants en adaptation scolaire veulent quitter leur travail, mais ils ne constituaient pas des difficultés, mais plutôt des facteurs d'influence (p. ex. : écart d'âge des élèves d'une même classe, implication des parents, possibilité de changer de champ d'enseignement, sentiment de compétence). Parent, Cartier, Ricard et Gingras (2000) ont quant à eux exploré les conditions essentielles pour que le personnel enseignant persévère en adaptation scolaire. À l'issue de leur recherche, ils ont pu dresser une liste de recommandations qui favoriseraient la persévérance du corps enseignant dans le domaine de l'adaptation scolaire (p. ex. : formation continue, rencontres d'échanges, réaménagements environnementaux). Enfin, Brunet (1996) a identifié que les principales difficultés éprouvées par les enseignantes et enseignants en adaptation scolaire étaient le stress, l'épuisement et le sentiment d'incompétence. Les attentes exprimées par les personnes concernées étaient entre autres reliées à la formation, aux mesures de perfectionnement, aux services directs offerts aux élèves ainsi qu'au personnel enseignant travaillant auprès d'eux, au matériel adapté aux diverses clientèles rencontrées, etc. De

plus, les personnes interrogées considéraient le réseau de soutien, provenant des personnes administratrices, des parents et des autres collègues, comme un facteur important de réussite en enseignement en adaptation scolaire. Ces trois dernières recherches remontent cependant à plus d'une quinzaine d'années et, par ailleurs, ne nous renseignent pas précisément au sujet des difficultés ou des besoins de soutien ressentis par les enseignantes et enseignants en période d'insertion professionnelle dans le champ de l'adaptation scolaire.

2.5 L'état des connaissances concernant le soutien offert aux enseignantes et enseignants des classes spéciales

L'expérience et le soutien à l'insertion des enseignantes et enseignants spécialisés a depuis peu attiré l'attention des membres de la communauté scientifique états-unienne. Les résultats de recherche aident à mieux envisager les besoins et le type de soutien qu'il serait bénéfique d'offrir aux novices dans le champ de ce qui est appelé, aux États-Unis, l'éducation spéciale (*special education*). À l'instar de Vallerand (2008) lorsqu'elle traite de l'importance de bien vivre la période d'insertion professionnelle, Rosenberg, O Shea et O'Shea (1998) expliquent que la manière dont les recrues des classes spéciales sont prises en charge lors des premières confrontations avec le métier permet de déterminer le type d'enseignante et d'enseignant qu'elles deviendront et si elles seront parmi les nombreuses personnes qui quitteront la profession. À juste titre, le soutien à l'insertion favorise non seulement l'amélioration des compétences du nouveau personnel enseignant dans le champ de l'éducation spéciale, mais contribue aussi à réduire le décrochage associé à cette profession (Billingsley, Griffin, Smith, Kamman et Israel, 2009). Aux États-Unis, le phénomène d'attrition chez les nouveaux membres du corps enseignant est effectivement alarmant. La situation de ceux œuvrant dans les classes spéciales n'y échappe pas : ce sont eux qui quittent le plus fréquemment leur travail de manière précoce (Borman et Dowling, 2008, dans Jeanson, 2014; Leko et Smith, 2010). Certaines études révèlent qu'ils quittent le métier deux fois et demie plus fréquemment que les autres novices en enseignement (Smith et Ingersoll, 2004), le taux de décrochage observé atteignant jusqu'à 43 % (Singer, 1992, dans Billingsley, Carlson et Klein, 2004).

Aux États-Unis, les recherches sont nombreuses à insister sur le rôle que la direction peut avoir dans la décision du personnel enseignant de quitter ou de rester dans le champ de l'éducation spéciale. À titre d'illustration, Brownell, Smith, McNellis et Miller (1997) ont interrogé des enseignantes et des enseignants de classes spéciales qui avaient décidé de quitter leur métier. Ces personnes ont exprimé qu'elles avaient ressenti un manque de soutien de la part des directions d'établissement et qu'elles ne se sentaient pas en mesure d'enseigner à des classes aussi diverses et composées d'un aussi grand nombre d'élèves sans toutefois disposer d'aide ou de matériel approprié. En complémentarité, Cancio, Albrecht et Johns (2013) ont relevé que le soutien émotionnel, le soutien informationnel (p. ex. : opportunités de formation continue), le soutien relié à l'évaluation (incluant des conseils et des commentaires constructifs) et la reconnaissance octroyée par la direction constitueraient quatre caractéristiques associées à un soutien administratif favorisant la rétention de celles et ceux œuvrant auprès d'élèves en difficulté. En plus du soutien des directions d'établissement, d'autres mesures de soutien ne doivent cependant pas être négligées pour favoriser la persévérance du personnel enseignant associé aux classes spéciales. Selon Billingsley *et al.* (2004), le soutien informel des collègues est souvent perçu comme plus précieux que d'autres formes de soutien (p. ex. : le mentorat) et le climat d'école influence de manière significative l'intention de rester ou non dans le champ de l'éducation spéciale.

À l'issue de la recension réalisée, il apparaît que le personnel enseignant des classes spéciales fait face à d'innombrables défis (Billingsley *et al.*, 2004; Griffin, Winn, Otis-Wilborn et Kilgore, 2003; Rosenberg *et al.*, 1998) comme c'est sans doute le cas pour les enseignantes et enseignants en adaptation scolaire. Ceux-ci sont liés à la gestion d'élèves avec des niveaux élevés de comportements inappropriés et des déficits académiques graves, à la collaboration nécessaire avec tous les partenaires et à ce qu'exige les nombreux documents à remplir en lien avec l'éducation spéciale (Griffin *et al.*, 2003; Rosenberg *et al.*, 1998). Un accès limité au matériel nécessaire, un sentiment d'isolement au sein de l'école, un manque de soutien de la part de la direction de même qu'une charge de travail trop lourde associée à une insuffisance de temps de préparation, d'opportunités de

collaborer et de se perfectionner est aussi noté par les auteurs (Billingsley *et al.*, 2004; Griffin *et al.*, 2003). Enfin, selon Billingsley et ses collaborateurs (2004), une non-correspondance entre la formation initiale et la tâche assignée, une mauvaise préparation pour travailler avec des clientèles aussi diversifiées et les conditions de travail difficiles contribuent également aux défis des premières années de travail du personnel enseignant de l'éducation spéciale. Whitaker (2003) a permis de mettre en lumière que certaines difficultés sont vécues par tous les membres du corps enseignant lors de la première année d'enseignement, mais que des besoins supplémentaires existent chez ceux des classes spéciales, notamment en ce qui concerne le support émotionnel, le manque de matériel, de même que l'information relative aux programmes, à l'école et à l'éducation spéciale en général. Même si la situation québécoise n'est pas identique à celle des États-Unis, de telles différences pourraient aussi être observables ici, mais la question demeure pour ainsi dire inexplorée et c'est ce qui justifie notre intérêt de recherche.

3. LE PROBLÈME ET LA QUESTION GÉNÉRALE DE RECHERCHE

L'insertion professionnelle en enseignement correspond à une phase cruciale de la carrière (Portelance, Mukamurera, Martineau et Gervais, 2008) bien qu'elle soit malheureusement souvent qualifiée de névralgique (Mukamurera *et al.*, 2014). Dans un contexte de précarité d'emploi (Mukamurera, 2005), les nouvelles recrues se voient confier les tâches les plus difficiles qu'elles devront affronter seules, souvent sans soutien (Gauthier et Mellouki, 2003; Mukamurera, 2005). Les difficultés inhérentes aux débuts dans le métier sont nombreuses (Bourque *et al.*, 2007) et entraînent des symptômes déplorables tels que le sentiment d'incompétence pédagogique (Martineau et Presseau, 2003), l'épuisement professionnel (Kirsch, 2006) et le décrochage enseignant (Karsenti, Collin et Dumouchel, 2013; Mukamurera *et al.*, 2008). Pourtant, le soutien aux nouveaux membres du personnel enseignant, qu'ils travaillent dans des classes régulières ou spécialisées, est perçu comme un moyen d'encourager leur succès auprès des élèves et d'accroître leur désir de rester dans la profession (Perez, 2012). À l'inverse, le manque de soutien a été identifié comme un facteur dominant qui suscite un taux de décrochage plus élevé en début de carrière (Andrew, Gilbert et Martin, 2007). Ainsi, malgré qu'il soit

impossible d'éviter le choc de la réalité lors de la transition entre la formation et la pratique, ce choc pourrait être atténué par des modifications de l'environnement dans lequel la personne novice est placée (Isaacson, 1981).

Au Québec, après l'expérimentation dans les années 1990 de programmes de soutien à l'insertion professionnelle aux retombées positives (Boutin, 2002, dans Lamarre, 2003), les efforts pour soutenir les nouveaux membres du personnel enseignant ont été malgré tout négligés (COFPE, 2002). Plusieurs novices reçoivent peu ou aucune aide au cours de leurs débuts dans le métier malgré que tous s'entendent sur l'importance de leur offrir du soutien (Fournier et Marzouk, 2008; Lamarre, 2004; Mukamurera, 2005; Mukamurera *et al.*, 2014). Au sujet de l'entrée en carrière en enseignement, on fait le constat qu'il s'agit d'une « expérience angoissante, d'une étape de survie, d'une entrée où les attentes sont trop élevées par rapport aux responsabilités réelles et enfin d'une période difficile où les novices doivent trouver seuls des stratégies pour s'en sortir » (Lamarre, 2004, p. 22).

La prise en charge de l'insertion professionnelle du nouveau personnel enseignant semble vouloir de plus en plus préoccuper les décideurs en éducation (Mukamurera *et al.*, 2014). Même si les programmes de soutien ne sont pas étendus à toutes les commissions scolaires, les mesures qui les constituent sont des plus variées et permettent de répondre à des besoins multiples (Mukamurera et Fontaine, 2017). Au Québec, les recherches réalisées sur l'insertion en enseignement fournissent toutefois un portrait d'ensemble de la situation et ne distinguent pas la situation particulière des enseignantes et enseignants en adaptation scolaire. De ce fait, il n'existe qu'une compréhension partielle de la façon dont est vécue l'insertion professionnelle des personnes formées en adaptation scolaire. Puisque ces dernières sont amenées à travailler auprès des élèves à besoins particuliers, à assumer des responsabilités différentes, voire supplémentaires à celles de l'effectif enseignant œuvrant dans les classes régulières (Gouvernement du Québec, 1996; Gouvernement du Québec, 2001), il y a lieu de croire que les difficultés vécues à l'entrée dans le métier, de même que leurs besoins de soutien, se posent différemment, du moins en partie.

Les membres du personnel enseignant en adaptation scolaire représentent un champ d'enseignement relativement imposant, soit plus de 12 % de l'effectif enseignant total offrant la formation générale des jeunes (Gouvernement du Québec, 2016). Le plus souvent, ils sont titulaires d'une classe spéciale, mais ils peuvent aussi être responsables du soutien à l'élève en difficulté maintenu en classe ordinaire. Depuis longtemps, il est admis que l'enseignement aux élèves en difficulté nécessite de multiples qualifications, engage des défis autant sinon plus nombreux que ceux apparaissant en classe régulière (Commission Parent, 1964) et implique une charge de travail plus pénible que celle des responsables de l'enseignement régulier (Gouvernement du Québec, 1976). C'est qu'en plus des compétences propres à tous les futures et futurs enseignants, la formation universitaire en adaptation scolaire doit amener les personnes diplômées à accentuer le développement de leurs compétences relatives à l'adaptation de l'enseignement à des élèves ayant des difficultés ou un handicap (Gouvernement du Québec, 1996; Gouvernement du Québec, 2001). Au final, le défi est grand pour ces enseignantes et enseignants :

la formation initiale [doit] permettre aux futurs maîtres d'enseigner à des élèves ayant des difficultés d'adaptation ou d'apprentissage ou à des élèves handicapés, et ce, tant à l'éducation préscolaire qu'à l'enseignement primaire et à l'enseignement secondaire. Qui plus est, la formation à l'enseignement [doit] aussi les préparer à intervenir comme soutien à l'élève maintenu en classe ordinaire ou comme chargé d'une classe spéciale, au sein d'une école ordinaire ou spéciale. (Gouvernement du Québec, 2001, p. 205)

À l'issue de notre recension d'écrits, il est apparu qu'au Québec, aucune recherche ne s'est récemment intéressée aux besoins de soutien des enseignantes et des enseignants débutants en adaptation scolaire. Aux États-Unis, quelques études entourant ce sujet ont été réalisées (Billingsley et Tomchin, 1992; Cheney, Krajewski et Combs, 1992; Kilgore et Griffin, 1998; Whitaker, 2001). Leurs résultats supposent déjà l'existence de différences entre les besoins de soutien des novices qui enseignent dans les classes ordinaires et ceux des personnes qui œuvrent dans les classes spéciales (Whitaker, 2003). Puisque le contexte

états-unien diffère de la situation québécoise, il serait pertinent d'investiguer, au Québec, ce qui est vécu par le nouveau personnel enseignant dans le champ de l'adaptation scolaire.

Ainsi, dans le but d'apporter un nouvel éclairage quant au soutien pouvant être fourni aux nouvelles et nouveaux enseignants en adaptation scolaire au Québec, notre question générale de recherche est la suivante : Quels sont les besoins de soutien des enseignantes et enseignants débutants en adaptation scolaire et quel soutien serait-il pertinent de leur offrir lors de leur insertion professionnelle?

4. LA PERTINENCE DE LA RECHERCHE

Les débuts en enseignement sont éprouvants à plusieurs égards. Précarité d'emploi, recommencement perpétuel, affectation aux pires tâches, manque de soutien (Mukamurera, 2005) et sentiment d'incompétence (COFPE, 2002; Martineau et Presseau, 2003) sont quelques-unes des réalités qui constituent le lot des nouvelles et nouveaux enseignants. Compte tenu de la liste interminable de responsabilités à assumer (Brossard, 1999), il semblerait que peu importe la qualité de la formation initiale, il y a des aspects qui ne peuvent être appris qu'une fois sur le terrain (CSE, 2014; Feinman-Nemser, 2001). D'ailleurs, plusieurs prétendent que les premières années de pratique sont formatrices et qu'elles influencent le développement professionnel du novice de même que sa décision de rester ou non dans le métier (Feinman-Nemser, 2001; Gold, 1996; Grant et Zeichner, 1981; Martineau et Presseau, 2003).

Tel que Martineau et Vallerand (2008) l'indiquent, un consensus entourant la question de l'insertion professionnelle du personnel enseignant rallie de plus en plus de membres de la communauté scientifique québécoise.

Ces chercheurs sont unanimes pour dire qu'un soutien accru permettrait d'atténuer les problèmes rencontrés par les débutants lors de l'entrée dans la carrière et favoriserait ainsi le développement de compétences chez les enseignants novices, tout en réduisant les risques de décrochage professionnel.
(p. 103)

Une insertion difficile peut entraîner des répercussions dramatiques telles que l'abandon du métier (Karsenti, Collin et Dumouchel, 2013) ou l'épuisement professionnel (Kirsch, 2006). Ces conséquences entraînent des coûts financiers associés au recrutement et à la formation du nouveau personnel (Karsenti, Collin et Dumouchel, 2013; Leroux et Mukamurera, 2013; Mukamurera, 2014), mais aussi d'importants coûts individuels et sociaux. Le manque de cohésion au sein des équipes-école, la discontinuité dans l'enseignement, la détérioration de la qualité des apprentissages et de la réussite des élèves (Mukamurera, 2014) en sont quelques exemples. Il importe donc que les responsables scolaires et éducatifs réfléchissent au sujet de l'insertion professionnelle du nouveau personnel enseignant pour limiter des dépenses et pour rendre cette période plus favorable à l'épanouissement professionnel de même qu'à la qualité des services aux élèves.

Il y a 20 ans, Brunet (1996) soulignait l'importance de la recherche en ce qui a trait à l'enseignement en adaptation scolaire puisque la connaissance que nous en avons demeurerait très incomplète. La nécessité d'aider les élèves en difficulté justifiait « qu'on poursuive l'analyse de ce champ d'enseignement et de ses interactions avec l'ensemble des services éducatifs » (*Ibid.*, p. 53). Selon Correa Molina (2008), quatre ans de formation sont bien insuffisants afin de développer ce qui est nécessaire pour intervenir auprès d'enfants, d'adolescents et d'adultes qui présentent de nombreuses problématiques fort différentes les unes des autres. Cette grande charge qui est attribuée aux novices en adaptation scolaire et les contextes dans lesquels ces personnes sont amenées à travailler influencent sans doute leur insertion professionnelle tout en entraînant des difficultés et des besoins de soutien en partie différents de ceux, mieux connus, des nouveaux membres du corps enseignant en général. Puisque les études réalisées à ce jour ne distinguent pas les nouvelles et nouveaux enseignants en adaptation scolaire de l'effectif enseignant des classes ordinaires, il devient pertinent socialement et scientifiquement de se préoccuper de la situation de ces enseignants.

Parce que les novices dans le champ de l'enseignement en adaptation scolaire sont des individus, il y a lieu de penser qu'ils vivent leur insertion professionnelle d'une manière

personnelle (Huling-Austin, 1990) et que les problèmes rencontrés sont diversifiés (Grant et Zeichner, 1981). Huling-Austin (1988) affirme même qu'il est important d'individualiser le soutien offert aux nouvelles et nouveaux enseignants et de l'adapter à leurs besoins réels. C'est ainsi que nous désirons mener cette recherche, et ce, en interrogeant les principales et principaux concernés. Au-delà de vouloir proposer des pistes d'action pour les soutenir et de traduire nos conclusions dans des formats utiles aux décideurs et aux praticiens, notre intention est évidemment de mieux comprendre les besoins de soutien des enseignantes et enseignants débutants en adaptation scolaire ainsi que le soutien qu'ils jugent pertinent.

CHAPITRE 2

CADRE DE RÉFÉRENCE

La situation de l'insertion professionnelle du personnel enseignant en adaptation scolaire et, plus précisément, les besoins de soutien de ces enseignantes et enseignants débutants sont au cœur des préoccupations de cette recherche. Dans le chapitre qui suit, les concepts servant d'assises théoriques à l'étude réalisée seront explicités. Selon Gohier (2000, p. 100), cela aide à orienter « les décisions concernant la nature des données à recueillir ainsi que l'analyse et l'interprétation qui peuvent en être faites ». Dans un premier temps, le concept d'insertion professionnelle sera défini, et ce, en tenant compte de toute la polysémie qui l'entoure. Dans un deuxième temps, des clarifications quant au concept de soutien, lequel est intimement lié aux mesures et aux programmes d'aide à l'insertion professionnelle, seront apportées. À même cette section, afin de partager un langage commun au sujet de ce que représente pour nous un besoin de soutien, quelques lignes lui seront consacrées. Enfin, les objectifs spécifiques de notre recherche seront exposés.

1. LE CONCEPT D'INSERTION PROFESSIONNELLE

L'insertion professionnelle est sans doute aujourd'hui devenue un sujet d'intérêt puisqu'elle pose de multiples défis à ceux qui font leur entrée en carrière. Elle ne réfère plus uniquement à l'obtention d'un emploi permanent associé au domaine d'études et la polysémie entourant le concept d'insertion témoigne de la difficulté à délimiter l'objet de recherche (Mukamurera *et al.*, 2008). Cette difficulté à définir le concept semble remonter à quelques décennies, car selon le point de vue de Dupaquier, Fourcade, Gadrey, Paul et Rose, en 1986, le terme « insertion » était associé à une définition quasi-absente.

Depuis, l'eau a coulé sous les ponts et plusieurs membres de la communauté scientifique se sont intéressés au phénomène de l'insertion professionnelle et, plus spécifiquement, à celle des enseignantes et enseignants. Certains envisagent les débuts dans ce métier comme une expérience de vie où « les novices explorent et s'adaptent à une

nouvelle culture professionnelle tout en se trouvant engagés dans un processus intense marqué de transformations importantes sur les plans cognitif et affectif » (Lamarre, 2004, p. 21). Quant à la Fédération des syndicats de l'enseignement (2003, dans Fournier et Marzouk, 2008), elle précise que l'insertion professionnelle se caractérise par une prise de conscience de la part du novice quant au décalage existant entre la formation et la pratique, entre l'idéalisation d'une profession et la réalité. Au-delà du fait qu'il n'existe pas de définition consensuelle entourant le concept d'insertion professionnelle, il importe de prendre conscience que les perspectives adoptées par les auteurs (économique, sociologique, psychologique, professionnalisante, etc.) viennent grandement influencer les repères ou les critères d'analyse à considérer lorsque vient le temps de se pencher sur la question de l'insertion (Mukamurera, 2011*b*). Nous tenterons ici d'éclairer les différents sens que peut prendre le concept d'insertion professionnelle.

1.1 L'insertion synonyme de transition à caractère temporel imprécis

Certains définissent l'insertion professionnelle en termes de transition entre la formation initiale et la pratique professionnelle (Danvers, 2003; Griffin, 1985; Fullan et Connely, 1987, dans Vallerand, 2008). L'insertion est alors envisagée comme un temps de l'entre-deux, un « moment où l'enseignant débutant qui entre en scène effectue une inversion de rôles, passant de celui d'élève à celui d'enseignant » (Lamarre, 2003, p. 19). La durée de l'insertion est variable selon les auteurs, mais ne dépasse généralement pas les sept premières années de travail (Mukamurera *et al.*, 2013). Par exemple, Vonk et Schras (1987) estiment que cette période dure en moyenne sept ans tandis que selon le modèle d'Huberman (1989), quatre à six années sont requises pour atteindre la phase de stabilisation où il y a consolidation du répertoire pédagogique. Cette variabilité est influencée par des facteurs tels que la personnalité de l'individu, ses expériences antérieures, l'organisation du milieu scolaire où il se trouve et les conditions de travail (CSE, 2014; Lamarre, 2003; Nault, 1993). D'autres facteurs liés à la formation initiale, au degré de compétence atteint, à l'encadrement reçu en stage ou dans le milieu d'insertion (COFPE, 2002) peuvent aussi jouer un rôle sur la durée de l'insertion professionnelle.

Certains auteurs ont tenté de baliser cette étape initiatique bien que, dépourvue de critères objectifs, la fin de cette période demeure très floue. Par exemple, Vonk et Schras (1987, dans Nault, 1993) ont stipulé que l'insertion professionnelle « débute à partir du moment où le candidat diplômé entre en fonction et se termine au moment où il devient un professionnel compétent et parfaitement à l'aise dans le rôle d'enseignant » (p. 39). Pour Baillauquès et Breuse (1993), la phase des débuts en enseignement prend aussi fin quand la personne maîtrise minimalement sa pratique, mais ils apportent une nuance et indiquent que l'insertion n'est pas un moment, mais plutôt un phénomène, un processus associé à un sentiment. Le débat concernant les limites temporelles de la phase d'insertion professionnelle semble donc ne plus être vraiment préoccupant « pour la simple et bonne raison que l'insertion est à présent reconnue comme un processus itératif, dont la temporalité dépend des caractéristiques et de la trajectoire professionnelle de l'individu » (De Stercke, 2014, p. 8).

1.2 L'insertion perçue comme un processus

Plusieurs considèrent l'insertion professionnelle comme un processus. Par exemple, Dubar (1991, dans Trottier, 1995) traite de l'insertion en termes de processus de socialisation centré sur la construction de l'identité sociale et professionnelle. Louis (1980) l'associe à un processus de socialisation organisationnelle permettant à la personne novice de s'adapter au contexte de la classe, de l'école, du système scolaire, aux politiques de l'école, au personnel et à la culture organisationnelle (Nault, 1992). Quant à Lacey (1987), il met davantage l'accent sur la socialisation professionnelle en vue de l'atteinte de compétences. Certains ont aussi cherché à identifier les étapes traversées lors des débuts en enseignement, lesquelles nous permettent de suivre les itinéraires professionnels des individus (Mukamurera, 1999). Cette période est alors abordée comme une phase de la carrière caractérisée par la survie et la découverte (Huberman, 1989), comme un processus où sont vécues l'attente, la première rencontre et la consolidation (Nault, 1993) ou, à titre de dernier exemple, comme un processus invitant à franchir une frontière fonctionnelle (efficacité dans le travail), inclusive (acquisition de la culture et appartenance au groupe) et hiérarchique (obtention d'une reconnaissance sociale) (Gervais, 1999).

1.3 L'insertion au sens de « programme d'insertion professionnelle »

De manière plus pragmatique, l'insertion professionnelle peut aussi être envisagée comme « un processus formel et planifié visant à introduire, à orienter ou à initier les novices à leur profession afin de maximiser, aussitôt que possible, leur satisfaction, leur motivation au travail et leur rendement » (Weva, 1999, p. 189). Pour cet auteur, le concept réfère à un programme d'activités visant à aider l'enseignante ou l'enseignant débutant, et ce, de manière formelle et systématique. L'insertion professionnelle, selon cette vision, permet aux novices d'être orientés dans leur nouvel emploi et les aide à s'adapter à la culture organisationnelle de l'école de même qu'au système éducatif en général. Dans les écrits anglo-saxons, Feiman-Nemser, Schwille, Carver et Yusko (1999) confirment que le concept d'« induction » est non seulement défini comme une phase dans l'apprentissage du métier d'enseignant ou comme un processus d'enculturation, mais aussi comme un programme formel visant à soutenir le personnel enseignant nouvellement en fonction.

1.4 L'insertion selon une approche multidimensionnelle

Pour Dupaquier et ses collaborateurs, en 1986, l'insertion professionnelle présentait déjà un « caractère multidimensionnel de par son inscription dans le temps, la variété des situations possibles après la sortie de formation, les différentes façons de prendre en compte les emplois occupés et les divers mouvements qui affectent les individus » (p. 54). De même, Mukamurera (2011*b*) a aussi choisi de poser un regard multidimensionnel sur l'insertion professionnelle en adoptant « une approche à la fois globale et compréhensive permettant de révéler la complexité de l'insertion » (p. 17). Au fil de ses recherches, aux quatre dimensions interdépendantes et complémentaires qu'elle avait identifiées en lien avec l'insertion professionnelle des enseignantes et enseignants débutants (Mukamurera, 2005; Mukamurera, 2011*b*) est venue se greffer une cinquième dimension (Mukamurera *et al.*, 2013). Plutôt que de morceler l'insertion professionnelle en prenant appui sur une facette du phénomène (p. ex. : l'accès à l'emploi), l'approche multidimensionnelle permet de poser un regard global sur l'objet d'étude (Mukamurera, 2011*b*). Ainsi, pour que l'insertion professionnelle soit réussie ou vécue de manière positive par les nouvelles et

nouveaux venus en enseignement, chacune des dimensions est appelée à occuper une place plus ou moins importante selon l'expérience de chaque individu, sa personnalité, ses attentes, ses valeurs, ses motivations initiales, etc. (*Ibid.*).

La première dimension est celle de l'intégration en emploi et elle renvoie aux conditions d'accès ainsi qu'aux caractéristiques des emplois occupés (délai d'attente, statut, durée, salaire). Cette dimension économique et administrative de l'insertion constitue d'une certaine façon le point de départ de toute insertion professionnelle (Mukamurera *et al.*, 2013). On constate que c'est une dimension privilégiée par Dupaquier *et al.* (1986) qui perçoivent l'insertion professionnelle comme une période « qui suit la sortie du système de formation et qui correspond au moment où l'individu va chercher à négocier les savoirs acquis, sanctionnés ou non par un diplôme, au sein de ce système pour accéder à un emploi » (p. 65). Malheureusement, pour le personnel enseignant débutant québécois, cette dimension est associée à la précarité et à l'instabilité professionnelle (Niyubahwe, Mukamurera et Jutras, 2013)

La deuxième dimension correspond à l'insertion dans le travail et concerne l'affectation spécifique de la personne novice et les conditions de la tâche à laquelle (ou auxquelles) elle est assignée. Cette dimension s'intéresse à la nature, aux composantes et à l'organisation de la tâche octroyée, au lien entre celle-ci et le champ de formation, à la stabilité de la tâche et du milieu, à la charge de travail, au type de clientèle, à la satisfaction de même qu'au sentiment d'épanouissement de l'enseignante ou l'enseignant débutant (Gingras, 2006; Mukamuera, 2011*b*). En fait, comme le soulignent Mukamurera *et al.* (2013), « il ne suffit pas d'avoir un emploi, encore faut-il considérer les tâches assignées et les conditions de travail dans lesquelles les recrues exercent leur fonction » (p. 16), car ces facteurs ont une forte incidence sur l'intégration organisationnelle et professionnelle de la personne fraîchement diplômée (Niyubahwe *et al.*, 2013).

La troisième dimension concerne la socialisation organisationnelle, laquelle renvoie au fait que la personne novice entre dans une profession, mais également dans une

organisation scolaire caractérisée par sa culture, ses valeurs, ses règles de fonctionnement, ses attentes, etc. (Mukamurera *et al.*, 2013). La recrue doit s’y intégrer, s’y adapter, car cette culture du milieu où elle enseigne « agit comme une forme de cadre de référence à partir duquel les individus qui y adhèrent orientent leurs comportements et attitudes vers des finalités explicites ou implicites » (De Stercke, 2014, p. 15). Certains abordent cette dimension comme un processus d’enculturation (Feiman-Nemser *et al.*, 1999) tandis que d’autres parlent de l’apprentissage d’une perspective culturelle « qui fournit une vue ordonnée du monde du travail en usage, guide les expériences, façonne les relations interpersonnelles à développer et fournit les règles de base liées à la conduite quotidienne » (Van Maanen et Schein, 1979, dans Bengle, 1993, p. 22). Quant au point de vue de Louis (1980), la socialisation organisationnelle est « le processus par lequel l’individu arrive à comprendre les valeurs, les habiletés, les comportements attendus et les connaissances sociales essentielles pour assumer un rôle dans l’organisation et pour y participer en tant que membre » (p. 229-230)⁵. En bref, cette dimension relève de l’adaptation à une culture associée au milieu scolaire de travail (équipe, école, commission scolaire, etc.).

La quatrième dimension a trait à la professionnalité, à la maîtrise du rôle professionnel à travers le développement des savoirs et des compétences liés à l’enseignement. Mukamurera *et al.* (2013) traitent ici « du savoir “faire la classe”, de devenir compétent et efficace dans les diverses facettes du travail » (p. 16). Du point de vue de Gervais (1999), il est question de la nécessaire frontière fonctionnelle qui doit être franchie lors de l’insertion professionnelle. Perez-Roux (2012, dans Niyubahwe *et al.*, 2013) ajoute que maîtriser la tâche d’enseigner nécessite le développement de nombreuses compétences relatives, entre autres, à la discipline d’enseignement, à la conception des situations d’apprentissage et d’évaluation ainsi qu’à la gestion de classe. Ces compétences, elles auront été acquises au cours de la formation initiale, mais aussi au cours de l’expérience concrète du travail (Martineau, Presseau et Portelance, 2009).

⁵ Trad. libre : « Organizational socialization is the process by which an individual comes to appreciate the values, abilities, expected behaviors, and social knowledge essential for assuming an organizational role and for participating as an organizational member ».

La cinquième dimension, dernière venue dans cette approche pluridimensionnelle, constitue la dimension personnelle et psychologique. En effet, Mukamurera *et al.* (2013) mentionnent que l'insertion professionnelle en enseignement dépasse le plan cognitif et comporte des enjeux de gestion émotionnelle, d'accomplissement et de développement personnel. En effet, Niyubahwe *et al.* (2013) résumant que l'entrée en carrière représente « une expérience humaine complexe où chaque nouvel enseignant, déjà porteur d'attentes et d'idéaux personnels associés à l'enseignement, fait face émotionnellement à sa nouvelle situation et interprète ce qu'il vit d'une façon qui lui est propre » (p. 66). Cette facette de l'insertion, qui renvoie aux aspects émotionnels et affectifs, est d'ailleurs beaucoup considérée par Gold (1996) et Stansbury et Zimmerman (2002) qui soulignent que le soutien psychologique (développement de la confiance en soi, de l'estime de soi, du sentiment d'efficacité, de la capacité à gérer son stress, etc.) est primordial à offrir aux débutantes et débutants en enseignement.

À la lecture de ce qui précède, il apparaît donc que l'insertion professionnelle est un concept au sujet duquel il est difficile d'obtenir une définition consensuelle. Toutefois, Mukamurera et ses collaborateurs (2013), dans leur approche multidimensionnelle de l'insertion professionnelle en enseignement, sont parvenus à fournir une vision plus globale du phénomène d'insertion professionnelle qui laisse place à une analyse plus exhaustive. C'est avec cette perspective que nous allons placer sous la loupe l'insertion professionnelle des jeunes enseignantes et enseignants en adaptation scolaire afin d'avoir un portrait plus complet de leur réalité. En effet, nous considérons que divers aspects interdépendants sont à considérer lors de cette période déterminante (Gingras et Mukamurera, 2008) et que les besoins de soutien ressentis peuvent être en lien avec l'une ou l'autre des dimensions de l'insertion professionnelle ou du travail enseignant. Pour arriver à mieux comprendre les besoins de soutien des nouvelles recrues en adaptation scolaire et le soutien qu'il serait pertinent de leur offrir, nous tiendrons donc compte à la fois de leur intégration en emploi, de leurs affectations, de leur socialisation organisationnelle, du développement de leur professionnalité et, enfin, des aspects personnels et psychologiques impliqués chez ces

individus qui sont d'abord et avant tout des êtres humains engagés dans une expérience d'insertion professionnelle.

2. DES CLARIFICATIONS AU SUJET DU CONCEPT DE SOUTIEN

Bien que placé au centre de plusieurs études (Andrews *et al.*, 2007; Billingsley *et al.*, 2004; Mukamurera *et al.*, 2014; Perez, 2012), le concept de soutien demeure encore flou et peu circonscrit. C'est pourquoi, dans la section qui suit, nous apporterons un éclairage à son sujet et nous précisons ce que représente, dans le cadre de cette recherche, un besoin de soutien. Nous nous attardons également sur d'autres thèmes liés au soutien : les programmes d'insertion professionnelle, les mesures et les types de soutien offerts.

2.1 La définition et la nature du soutien

Selon le Centre national de ressources textuelles et lexicales (CNRTL), le terme soutien est associé à l'« action d'aider à la réalisation de quelque chose ou d'aider quelqu'un en vue de lui permettre de réussir à mener à bien quelque chose ». (2012, n.p.) Caplan (1974), malgré ce que peuvent en penser plusieurs, nuance toutefois que soutenir une personne ne signifie pas sauver une personne faible ou en danger, mais plutôt augmenter ses points forts pour faciliter la maîtrise de son environnement. À l'instar d'Isaacson (1981) qui précise que le soutien réfère aux mécanismes et aux processus psychologiques et organisationnels à travers lesquels l'individu se sent aidé, soutenu ou encouragé dans son rôle, nous envisageons le soutien dans un sens général. Il peut prendre différentes formes et ne se limite pas à une mesure en particulier (p.ex. : le mentorat, le groupe de discussion, etc.).

D'après Stansbury et Zimmerman (2002), le soutien devrait être perçu comme un continuum, débutant par un soutien personnel et émotionnel qui augmentera la probabilité que la personne novice demeure dans le monde de l'enseignement assez longtemps pour devenir efficace. Ensuite, le soutien offert devrait être relié à la tâche et aux problèmes rencontrés et, idéalement, l'aider ultérieurement à développer sa capacité à réfléchir de manière critique au sujet de sa pratique enseignante. Quant au COFPE (2002), il pointe que

le soutien offert correspond à la mise en place de « conditions favorisant un regard critique sur la pratique en classe afin que les enseignantes et les enseignants puissent, le plus rapidement possible, s'appropriier les outils qui les guideront vers l'autonomie et ainsi s'épanouir dans leur profession » (p. 17). Ce soutien devrait aussi les aider à utiliser et à développer leurs connaissances ainsi qu'à améliorer leurs compétences de manière à offrir un enseignement de qualité.

Rosenberg, Griffin, Kilgore et Carpenter (1997) soulignent que le soutien, plus spécifiquement celui offert au personnel enseignant des classes spéciales, doit prendre en compte les facteurs spécifiques à l'individu, à l'environnement du milieu de l'enseignement et, aussi, ceux relatifs aux tâches qui doivent être accomplies. Ces auteurs sont convaincus que le soutien offert doit être individualisé afin de répondre aux caractéristiques uniques de chaque personne et reconnaissent l'importance d'examiner les divers contextes de travail qui existent lors de la conception des interventions. Pour ajouter à cela, Gold (1996) expose qu'un soutien efficace doit être multidimensionnel, s'adressant à la variété des besoins de développement des individus à l'étape de leur insertion.

2.2 Les besoins de soutien

Dans le cadre de notre recherche, nous comptons décrire les besoins de soutien des novices en adaptation scolaire. Cependant, le concept de besoin de soutien demeure difficile à définir et, comme l'indiquent Mukamurera et Fontaine (2017), sa signification demeure encore souvent implicite, relevant quelque peu du sens commun. Il demeure qu'un besoin peut être considéré comme l'écart mesurable qui existe entre une situation désirée et la situation actuelle (Kaufman, 1972) ou comme un « état d'insatisfaction organisationnelle ou personnelle dû à un sentiment de manque ou à un écart perçu entre une situation actuelle et une situation souhaitée » (Legendre, 2005, p. 165). En ce qui nous concerne, nous associons le besoin de soutien (en contexte d'insertion professionnelle) au désir de recevoir une aide par rapport à un aspect de l'insertion ou du travail enseignant jugé difficile, négligé, insatisfaisant ou susceptible d'être amélioré. La notion de besoin de soutien traduit donc un certain manque à combler ou une difficulté à surmonter et pour laquelle la

personne souhaiterait recevoir une aide. Les besoins de soutien peuvent correspondre à des aspects pédagogiques, curriculaires, psychologiques, relationnels, administratifs, organisationnels, etc. (De Stercke, De Lièvre, Temperman, Cambier, Renson, Beckers, Leemans et Marechal, 2010; Gold, 1996) De plus en plus, on considère que ce sont les programmes de soutien à l'insertion professionnelle qui leur donneront réponse. Plusieurs auteurs sont d'ailleurs persuadés que de tels programmes peuvent améliorer l'efficacité pédagogique des nouvelles recrues en enseignement, procurer un sentiment de satisfaction, partager la culture du milieu scolaire et augmenter le taux de rétention (Griffin *et al.*, 2003; Mukamurera *et al.*, 2014; Mukamurera et Fontaine, 2017).

2.3 Les programmes d'insertion professionnelle

Un programme d'insertion professionnelle (PIP) inclut un ou plusieurs dispositifs de soutien. Zeichner (1979) expose qu'un tel programme est planifié et destiné à fournir une assistance systématique et soutenue, spécifiquement au personnel enseignant débutant, pendant au moins une année scolaire. Quant à Brock et Chatlain (2008, dans Mukamurera *et al.*, 2013), ils définissent un PIP comme « un ensemble de procédures institutionnelles établies dans le but d'accueillir ou d'intégrer les nouvelles recrues » (p. 18). Ils peuvent prendre une diversité de formes et être mis en place sur des périodes qui diffèrent, mais leur objectif premier est d'offrir une aide aux novices (Odell, 1986). Les PIP devraient fournir des informations, des conseils et des expériences (Bolam, 1987) permettant d'atteindre différents buts reliés au bien-être des personnes, à leur performance à enseigner, à leurs relations avec les collègues, à la culture associée à la profession, aux exigences prescrites par l'école et par les politiques éducationnelles générales et, enfin, à l'augmentation de la rétention du personnel enseignant débutant (*Ibid.*; Huling-Austin, 1986).

S'inspirant de Gold (1996), Bickmore et Bickmore (2010) soulignent que les programmes d'aide à l'insertion devraient, d'une part, tenir compte des besoins professionnels de l'individu et inclure des connaissances, des compétences de même que des stratégies liées au contenu, à la pédagogie et à la réflexion personnelle. D'autre part, le soutien dispensé via les programmes d'aide devrait répondre aux besoins personnels des

nouvelles recrues et être lié à l'augmentation de la confiance en soi, au développement d'un sentiment d'efficacité et d'une estime de soi positive, à l'amélioration de l'autonomie et à la gestion du stress. Au Québec, il apparaît que les principales visées des PIP, selon les « porteurs de dossier d'insertion professionnelle » (Mukamurera *et al.*, 2013, p. 29), sont liées à la gestion de classe, à la gestion du stress et des émotions, à l'information administrative et syndicale, à l'intégration dans l'équipe-école, aux méthodes d'enseignement, au développement du sentiment d'appartenance à la profession, à la différenciation pédagogique, à la persévérance dans la profession, au développement personnel, à l'évaluation des apprentissages, à la collaboration école-famille-communauté et à l'évaluation de la personne novice (*Ibid.*). Au moment de définir les concepts-clés de leur recherche, ces mêmes auteurs ont tenu à distinguer les concepts de PIP et de dispositif d'insertion, soutenant qu'un dispositif est une mesure ou un outil au sein d'un programme de soutien à l'insertion. Ainsi, les programmes d'insertion professionnelle sont souvent constitués d'une ou de plusieurs mesures ou dispositifs de soutien.

2.4 Les mesures et les types de soutien offerts

Au-delà de l'aide spontanée entre collègues, il existe une longue liste de mesures plus ou moins formelles d'accueil, de soutien ou d'accompagnement. Elles peuvent prendre des formes variées, être ponctuelles ou plus étendues dans le temps. Ainsi, la journée d'accueil, la pochette d'informations sur le fonctionnement de la commission scolaire et de l'école, les ateliers de formation, les groupes de discussion, les forums virtuels, le mentorat sont des mesures couramment citées dans la littérature (Martineau et Vallerand, 2008; Morin, 2010; Mukamurera *et al.*, 2013; Robichaud, 2014). L'allègement de la tâche, la collaboration avec les collègues d'expérience, l'évaluation formative, le partenariat entre les écoles et les universités, des périodes de planification communes entre collègues, l'aide pour résoudre des situations problématiques, le partage de certaines responsabilités entre tous les membres du personnel sont d'autres mesures répertoriées (Andrew *et al.*, 2007; Duchesne et Kane, 2010; Lamontagne, 2008; Mukamurera *et al.*, 2013; Robichaud, 2014). Cette variété concernant les mesures de soutien existantes est observable dans les récentes recherches qui ont questionné des enseignantes et des enseignants débutants au Québec

quant à l'offre et/ou la pertinence de différentes mesures de soutien (Mukamurera et Fontaine, 2017; Mukamurera et al, 2013; Robichaud, 2014)

Plusieurs membres de la communauté scientifique ont cherché à développer des typologies relatives aux types de soutien pouvant être offerts aux jeunes enseignantes et enseignants (Grant et Zeichner, 1981; House, 1981; Isaacson, 1981). Dans sa recherche concernant la perception du soutien reçu par les nouveaux membres du corps enseignant, Isaacson (1981) a proposé que le soutien peut être, d'une part, formel ou informel et, d'autre part, être fourni par une institution ou provenir d'une ressource personnelle de l'individu. Grant et Zeichner (1981) reprennent des éléments de cette classification et considèrent que le soutien peut être formel, informel ou intégré à l'emploi. Cette dernière catégorie est associée à des modifications de la tâche ou de l'environnement qui n'exigent pas du temps à l'extérieur des jours de classe ni des tâches supplémentaires (p. ex. : libération de temps, réduction du nombre d'élèves). Enfin, House (1981) a élaboré une typologie rassemblant les formes de soutien pouvant exister. Le soutien émotionnel implique de fournir de l'empathie, de l'amour ainsi que de la confiance et se distingue du soutien instrumental qui engage des comportements qui aideront concrètement la personne dans le besoin. Le soutien informationnel est associé à la divulgation d'informations qui pourront être utilisées pour faire face à des problèmes et le soutien évaluatif relève de rétroactions utiles permettant à une personne de réaliser une évaluation d'elle-même.

Quant à Gold (1996), elle parvient à une typologie qui regroupe les types de soutien en deux grandes catégories. Le soutien à l'enseignement concerne l'aide au développement des connaissances, des habiletés et des stratégies nécessaires pour réussir au sein de la classe et de l'école tandis que le soutien psychologique concerne le développement de la confiance en soi, de l'estime de soi, du sentiment d'efficacité et de la capacité à gérer son stress. Le soutien offert peut être individuel et ainsi correspondre à une assistance personnalisée pouvant provenir d'une multitude de sources (*Ibid.*). Bien que l'auteure ne s'attarde pas à bien le définir, le soutien du groupe est l'autre modalité de soutien la plus commune. Selon Mukamurera et al. (2013), il réfère « à un groupement d'enseignants ayant

pour but de faciliter les débuts dans la carrière enseignante par les activités qui favorisent l'entraide collective, la collaboration et le co-développement professionnel » (p. 17).

En somme, au sujet des types de soutien existants, il semble que les catégories permettant de les classer dépendent de l'angle d'analyse privilégié. Les modalités (p. ex. : individuel, de groupe ou intégré à l'emploi), le niveau de formalisation (p. ex. : formel ou informel), les sources du soutien (p. ex. : institutionnelle ou personnelle), les visées du soutien (p. ex. : psychologique, pédagogique, organisationnelle) ou les formes que prennent le soutien (émotionnel, instrumental, informationnel ou évaluatif) sont autant de jalons qui guident la perspective adoptée. Le but n'est pas ici de décider lequel de ces repères est le plus approprié : l'ensemble des typologies présentées orienteront l'analyse des données et l'interprétation des résultats de notre enquête portant sur les besoins de soutien des enseignantes et des enseignants débutants en adaptation scolaire.

3. LES OBJECTIFS SPÉCIFIQUES DE RECHERCHE

Nous visons principalement, à travers cette recherche, à mieux éclairer les besoins de soutien ressentis de même que le soutien qu'il serait pertinent d'offrir aux enseignantes et enseignants débutants en adaptation scolaire. Les concepts d'insertion professionnelle et de soutien qui sont au cœur de notre recherche sont dorénavant clarifiés. Ils auront fourni un cadre de référence permettant d'orienter notre analyse secondaire de données quantitatives (Mukamurera et Martineau, 2013) et de guider la conduite et l'analyse d'entrevues semi-dirigées auprès de quelques novices en adaptation scolaire. Ainsi, nos trois objectifs spécifiques de recherche sont les suivants :

- a) décrire et comprendre les besoins de soutien des enseignantes et enseignants en adaptation scolaire lors de leurs premières années d'enseignement;
- b) décrire le soutien reçu par les enseignantes et enseignants débutants en adaptation scolaire et l'appréciation qu'ils en ont;
- c) identifier et comprendre les types de soutien à l'insertion professionnelle souhaités par le nouveau personnel enseignant en adaptation scolaire.

CHAPITRE 3

CADRE MÉTHODOLOGIQUE

Comme Karsenti et Savoie-Zajc (2000) l'exposent, une des questions autour de laquelle s'organise une recherche est « Comment faire une recherche? » (p. 110). À cette interrogation, nous attendons des réponses quant aux aspects pratiques entourant la recherche en cours. Dans le chapitre qui suit, les stratégies d'échantillonnage privilégiées, les techniques et instruments de collecte de données employés, les méthodes d'analyse pour traiter les données recueillies de même que les aspects éthiques considérés lors des différentes étapes de la recherche seront décrits. Toutefois, il importe d'abord de préciser l'approche méthodologique dans laquelle s'inscrit notre étude.

1. L'APPROCHE MÉTHODOLOGIQUE

Deux courants méthodologiques dominants sont présents lorsqu'il est question de recherche à caractère scientifique : l'approche qualitative et l'approche quantitative. La recherche qui s'inscrit dans une approche qualitative s'intéresse au sens de la réalité sociale dans laquelle s'inscrit l'action (Fortin, 2016), se caractérise par la compréhension des phénomènes et tente de « décrire la nature complexe des êtres humains et la manière dont ils perçoivent leurs propres expériences à l'intérieur d'un contexte social particulier » (*Ibid.*, p. 181). Souvent associée aux sciences humaines et sociales et à une démarche inductive, la recherche dite qualitative n'appréhende pas la réalité par des données numériques quantifiables : les informations recueillies et les analyses effectuées sont généralement exprimées en mots, en phrases ou en récits (Pourtois et Desmet, 2007). Les descriptions riches, fondées sur l'interprétation des acteurs, permettent souvent d'accéder à une meilleure connaissance d'un phénomène, et ce, en acceptant qu'un nombre restreint de cas sera mis sous la loupe lors de l'analyse (Aldebert et Rouzies, 2011).

La recherche privilégiant l'approche quantitative adopte quant à elle une démarche déductive, objective, exempte de biais et généralisable (Aldebert et Rouzies, 2011). À

l'intérieur d'un devis méthodologique quantitatif, on cherche à collecter un nombre important d'observations pour décrire ou expliquer un phénomène (*Ibid.*). Des données numériques sont recueillies, à l'aide d'instruments normalisés et validés, pour ensuite être généralement analysées à l'aide de techniques statistiques fournissant des descriptions et des relations entre des variables (Fortin, 2016). S'appuyant sur la croyance que les êtres humains sont composés de dimensions mesurables, le processus de recherche, selon l'approche quantitative, se doit d'être systématique pour que les résultats puissent être le plus généralisable possible (*Ibid.*).

Quant à nous, notre approche méthodologique est mixte, car le mariage de données qualitatives et quantitatives (Karsenti, 2006) permet de mieux répondre à nos objectifs de recherche. Plus clairement définie, une recherche privilégiant une approche mixte comporte une collecte et une analyse de données menant à une interprétation des résultats qui s'appuie sur l'intégration de méthodes à la fois qualitatives et quantitatives (Tashakkori et Creswell, 2007, dans Teddlie et Tashakkori, 2009). Cette approche est parfois qualifiée de synergique, car la combinaison des deux options couramment exploitées en recherche vient produire un effet qui est supérieur à celui rendu possible par la somme de ces deux options, si elles avaient été employées seule (Creswell, 2010).

Le paradigme pragmatique guide l'approche de recherche mixte. Le but de la recherche est de résoudre un problème en s'appuyant « sur une démarche rationnelle visant la valeur pratique et l'efficacité » (Fortin, 2016, p. 248). Les choix méthodologiques sont déterminés par la question de recherche plutôt que par des postures épistémologiques (Aldebert et Rouzies, 2011). Le jumelage stratégique de méthodes qualitatives et quantitatives enrichit les résultats de recherche et, de ce fait, la compréhension du phénomène à l'étude (Karsenti et Savoie-Zajc, 2000; Pourtois et Desmet, 2007). Comme l'expliquent Brewer et Hunter (1989, dans Karsenti et Savoie-Zajc, 2000), c'est qu'une « variété d'imperfections de méthodes de recherche peut permettre au chercheur d'associer leurs forces respectives, mais aussi de compenser pour leurs faiblesses et limites particulières » (p. 117). Les tenants de l'approche mixte considèrent que « l'espace de

recherche est avant tout un espace de liberté qui dépasse le clivage du quantitatif et du qualitatif » (Pourtois, Desmet et Lahaye, 2006, p. 137), qu'il n'y a pas une seule bonne façon d'aborder la recherche et qu'il importe de déterminer le chemin optimal pour étudier la question de recherche (Teddlie et Tashakkori, 2009). Ainsi, il ne s'agit pas de choisir entre les deux approches, mais de faire en sorte que la recherche soit articulée rigoureusement et de manière cohérente en fonction de l'objectif de la recherche (Karsenti, 2006).

Comme le révèlent notre question et nos objectifs spécifiques, la recherche ici menée est de nature descriptive (Fortin, 2016). Une approche teintée de pluralisme méthodologique (Karsenti, 2006) a permis d'analyser la situation d'insertion des enseignantes et enseignants novices en adaptation scolaire au Québec, de cerner leurs besoins de soutien, le soutien reçu et celui jugé pertinent durant cette phase cruciale de la carrière. Ainsi, nous avons exploité les données quantitatives recueillies par l'entremise d'une enquête par questionnaire s'adressant à des novices issus de divers champs d'enseignement. Un bon nombre de nouvelles et nouveaux enseignants en adaptation scolaire (50) comptait parmi les personnes répondantes et ce sont ces données qui ont permis de mieux appréhender le portrait de la situation d'insertion de cette population. Ces résultats étant pertinents, mais difficiles à interpréter, voire incomplets, nous avons décidé d'interroger en personne quelques-uns de ces sujets. Pour comprendre en profondeur le vécu au quotidien des novices en adaptation scolaire, les entrevues semi-dirigées que nous avons menées ensuite ont ainsi permis de clarifier les résultats quantitatifs obtenus au moyen de l'enquête par questionnaire.

2. LES STRATÉGIES D'ÉCHANTILLONNAGE

Tel qu'il vient d'être mentionné, le devis méthodologique retenu comprend deux méthodes de collecte de données : le questionnaire et l'entrevue semi-dirigée. La population sur laquelle porte notre étude est constituée d'enseignantes et d'enseignants québécois travaillant dans le champ de l'adaptation scolaire et ayant cinq années ou moins

d'expérience. Toutefois, la taille de l'échantillon, c'est-à-dire la fraction de la population visée par la collecte de données, diffère pour les deux méthodes utilisées.

2.1 La description de l'échantillon concerné par le questionnaire

Pour le volet quantitatif de notre recherche, une base de données existante, issue de l'*Enquête auprès des enseignantes et enseignants débutants au Québec* (Mukamurera et Martineau, 2013), a été exploitée. Dans le cadre de cette enquête, laquelle visait principalement à mieux comprendre les besoins de soutien des novices et les pratiques d'aide à l'insertion professionnelle, un questionnaire a été élaboré et administré. C'est sous la responsabilité de Joséphine Mukamurera (chercheuse principale) et de Stéphane Martineau (cochercheur) et grâce au financement du CRSHC que cette enquête a été réalisée. Un échantillonnage probabiliste de type aléatoire simple (Fortin, 2016) a été réalisé à partir des bases de données de la Fédération des syndicats de l'enseignement (FSE) et la Fédération autonome de l'enseignement (FAE). L'instrument de collecte de données a été distribué en octobre 2013 à l'échelle provinciale auprès de 2 200 enseignantes et enseignants ayant cinq années d'expérience ou moins. Au final, 250 répondantes et répondants ont participé à l'enquête par questionnaire, ce qui représente un peu plus de 11 % des questionnaires envoyés. Ces personnes travaillaient à tous les ordres d'enseignement (préscolaire, primaire, secondaire, formation générale des adultes et formation professionnelle) et dans tous les champs d'enseignement (p. ex. : adaptation scolaire, titulaire au primaire, musique au primaire, français au secondaire).

Au moment de la passation du questionnaire, certains sujets ont dit avoir plus de cinq années d'expérience, mais les consignes du questionnaire leur indiquaient clairement de se référer, lorsque la question l'exigeait, aux cinq premières années d'enseignement. Les 250 personnes répondantes étaient issues de 46 commissions scolaires francophones (sur un total de 60) réparties dans les 17 régions administratives du Québec. Les informations fournies par les sujets nous renseignent quant à la composition de l'échantillon de base : 81,6 % des répondants étaient des femmes, la majorité enseignait au niveau préscolaire, primaire et secondaire et la répartition entre ceux à statut régulier et ceux à statut précaire

était relativement égale. Ces caractéristiques sont similaires à celles présentes dans la population enseignante au Québec (Tardif, 2013), ce qui laisse entendre que l'échantillon est représentatif de la population.

Des 250 sujets ayant retourné le questionnaire, 50 œuvraient dans le champ de l'adaptation scolaire et comme mentionné précédemment, c'est ce sous-échantillon que nous avons étudié. Il était constitué de 43 femmes et de sept (7) hommes, âgés pour la plupart de moins de 30 ans. La majorité avait complété leur formation en enseignement (35 détenaient un baccalauréat en adaptation scolaire et sociale) entre 2008 et 2013. Au moment de l'enquête, 19 des 50 personnes répondantes se disaient à statut précaire et 28 à statut régulier. Quant à l'ordre d'enseignement, 23 enseignaient au niveau secondaire, 21 enseignaient aux niveaux préscolaire et primaire tandis que les autres étaient assignées à des niveaux multiples ou à la formation aux adultes. Enfin, concernant la distribution des personnes répondantes dans les différentes régions administratives, 15 des 17 régions administratives du Québec étaient représentées.

Ainsi, ce sont les questionnaires de ce sous-échantillon qui ont fait l'objet d'une analyse secondaire des données, laquelle peut aussi être appelée analyse des données secondaires (Turgeon et Bernatchez, 2009). Fortin (2016) explique que l'analyse secondaire s'intéresse à des variables qui n'ont pas été traitées dans le cadre d'une étude précédente, examine des relations ou étudie un sous-groupe en particulier, et ce, afin de procéder à des analyses statistiques à partir de la base de données existante et de répondre à de nouvelles questions de recherche.

2.2 La constitution de l'échantillon concerné par les entrevues semi-dirigées

En plus des données quantitatives issues de l'enquête par questionnaire, nous avons effectué une entrevue semi-dirigée auprès de cinq enseignantes en adaptation scolaire. Elles avaient répondu à *l'Enquête auprès des enseignants et enseignants débutants au Québec* (Mukamurera et Martineau, 2013) et faisaient partie de la liste de ceux et celles qui avaient accepté de participer à une entrevue individuelle d'approfondissement. Il aurait été possible

d'aller à la rencontre d'un plus grand nombre d'individus, mais compte tenu du temps qu'exige l'analyse thématique des entrevues, nous avons jugé que dans le cadre d'études de maîtrise, ce modeste échantillon serait suffisant pour aider à éclairer les résultats quantitatifs issus des réponses aux questionnaires. Ces cinq enseignantes ont été sélectionnées en fonction d'un échantillonnage non probabiliste par choix raisonné (Fortin, 2016), selon des critères permettant de diversifier l'échantillon et de recueillir des données narratives les plus riches possibles. Ainsi, les personnes ont été sollicitées en fonction de leur expérience « pertinente par rapport à l'objet d'étude et parce qu'elles [ont accepté] de verbaliser celle-ci » (Savoie-Zajc, 2009, p. 348). Les principales caractéristiques prises en considération sont l'ordre d'enseignement, la commission scolaire et la participation ou non à un PIP. Ainsi, les personnes ont été sollicitées en fonction de leur expérience « pertinente par rapport à l'objet d'étude et parce qu'elles [ont accepté] de verbaliser celle-ci » (Savoie-Zajc, 2009, p. 348). Au final, l'échantillon pour les entrevues était constitué de cinq enseignantes âgées de 31 et 32 ans. Elles avaient complété leur formation entre 2008 et 2012 et enseignaient dans cinq commissions scolaires différentes situées dans trois régions administratives distinctes. Au moment de répondre au questionnaire (en 2013), elles avaient de deux à cinq années d'expérience au primaire ($n = 1$) ou au secondaire ($n = 4$). Lors de l'entrevue, quatre d'entre elles avaient cumulé entre six à huit ans d'expérience, mais il leur a été demandé de répondre en gardant en tête leurs cinq premières années d'enseignement afin de bien répondre aux objectifs ciblés par notre recherche.

3. LES TECHNIQUES ET INSTRUMENTS DE COLLECTE DE DONNÉES

L'instrumentation liée à l'étude ici décrite est orientée, entre autres, par la question de recherche et vise à recueillir des données empiriques (Pourtois et Desmet, 2007). Comme ces auteurs l'expliquent, les choix réalisés à cette étape sont loin d'être attribuables au hasard et affectent grandement la crédibilité d'une recherche. Ainsi, la « qualité des conclusions ne pourra être affirmée que s'il y a une bonne adéquation entre ces [choix] et les constructions théoriques de départ » (p. 71). Comme l'exposent Teddlie et Tashakkori (2009), l'usage d'un questionnaire privilégiant les questions fermées et d'entrevues davantage associées à une approche qualitative constitue la plus courante combinaison

d'instruments retrouvée dans les recherches adoptant une approche mixte. Selon les auteurs, cet assemblage méthodologique permettrait aux forces de chacun des instruments de se combiner, et ce, d'une manière complémentaire.

3.1 Le questionnaire

Le questionnaire est un instrument de mesure constitué de questions dites standardisées, car leur formulation est fixée, demeurant la même pour tous les répondantes et répondants (Blais et Durand, 2009). Il apparaît que cette méthode de collecte de données permet de révéler des phénomènes en mettant en évidence des régularités statistiques (Guibert et Jumel, 1997) et donc, de décrire la population par la partie, c'est-à-dire l'échantillon.

Dans le cadre de cette étude, un questionnaire ponctuel (Mukamurera et Martineau, 2013) a été distribué à l'automne 2013, permettant de décrire certaines caractéristiques d'un échantillon d'enseignantes et d'enseignants débutants. Pour notre part, ce sont les réponses d'un sous-échantillon, représentant celles et ceux œuvrant en adaptation scolaire qui ont été traitées et analysées en vue de répondre à nos objectifs de recherche. L'instrument était composé de 48 questions, réparties dans huit sections distinctes, soit a) informations générales; b) formation initiale à l'enseignement et sentiment de compétence au moment de terminer les études; c) entrée en carrière et expérience du métier; d) existence de pratiques d'aide à l'insertion professionnelle au sein de votre commission scolaire et/ou votre établissement scolaire; e) besoins de soutien et soutien reçu pour faciliter l'insertion professionnelle; f) satisfaction quant au soutien reçu et aux programmes d'insertion; g) retombées spécifiques, limites et perspectives d'amélioration des programmes d'insertion professionnelle en enseignement; h) rapport à la carrière et au milieu de travail. Il est important de noter que dans le cadre de notre analyse secondaire des données, seules les questions pertinentes aux objectifs de notre étude ont été retenues (Turgeon et Bernatchez, 2009). L'analyse a donc davantage porté sur les questions d'une section spécifique du questionnaire d'enquête, soit celle relative aux besoins de soutien et au soutien reçu pour faciliter l'insertion professionnelle. Plus précisément, il s'agit des questions n° 32 et n° 35.

La question 32 demandait d'indiquer, sur une liste de 31 items associés à des aspects du travail ou de l'insertion (familiarisation à l'environnement de travail, intégration au sein de l'équipe-école et de l'équipe-cycle, planification de l'enseignement et des situations d'apprentissage, etc.), les besoins ressentis durant les cinq premières années d'enseignement, selon une échelle descriptive à trois niveaux : « peu ou pas besoin de soutien », « besoin d'un soutien moyen » et « besoin d'un soutien important ». La question 35 était une question dichotomique demandant aux personnes répondantes d'indiquer, sur une liste de 18 mesures de soutien, si elles avaient été reçues ou non. Dans le cas d'une réponse positive, elles étaient invitées à indiquer le degré d'aide perçu pour chaque mesure, selon une échelle descriptive à trois niveaux : « pas ou peu aidant », « moyennement aidant » et « très aidant ».

Toujours en ce qui concerne la description du questionnaire, la première page était consacrée à l'explicitation des consignes, des concepts, expressions et abréviations utilisées au sein du questionnaire et, à la dernière page, les personnes répondantes étaient invitées à indiquer si elles désiraient ou non participer à une entrevue concernant certaines questions d'approfondissement. Privilégiant presque exclusivement des questions fermées de formes diverses (dichotomique, multichotomique, échelle de Likert, etc.), le questionnaire appelait régulièrement les répondants à préciser certains aspects qui auraient pu être omis dans les choix de réponse préétablis. Albarello (1999) utilise l'appellation « semi-ouverte » pour décrire ce type de questions, dont la première partie est fermée, mais qui présente une section « autre » que l'informateur peut compléter au besoin. Enfin, le questionnaire a été autoadministré, distribué de manière postale à l'adresse des répondants (Blais et Durand, 2009) et accompagné d'une enveloppe préadressée et préaffranchie pour le retour à l'équipe de recherche. Chacune et chacun a pu y répondre au moment désiré et de façon anonyme, ce qui a sans doute diminué des biais de conformité ou de désirabilité sociale (*Ibid.*).

Pour assurer un maximum de validité, la version finale du questionnaire constituait le fruit d'une concertation avec des chercheurs et des assistants de recherche qui travaillaient avec les responsables de l'enquête, ainsi que de deux chercheurs spécialisés en

méthodologie quantitative de la recherche. Par ailleurs, l'avis de deux représentants syndicaux chargés des dossiers de l'insertion professionnelle a été demandé afin de s'assurer de la clarté des questions et des termes utilisés. Les différentes relectures et révisions du questionnaire ont entre autres permis d'augmenter la qualité des questions en misant sur des critères tels que la clarté, la précision, la pertinence et la neutralité (Blais et Durand, 2009). Enfin, la validité des énoncés du questionnaire a également été testée à postériori au moyen d'une analyse en composantes principales avec rotation, et les valeurs des Alpha de Cronbach varient de .62 à .90 (Mukamurera et Lakhali, 2017).

3.2 Les entrevues semi-dirigées

Comme second instrument de collecte de données, nous avons choisi l'entrevue, car il nous importait d'entrer en contact direct et personnel (Savoie-Zajc, 2009) avec les novices en adaptation scolaire afin d'enrichir et compléter la compréhension des données quantitatives recueillies par le questionnaire (Blanchet et Gotman, 2007). Plus précisément, nous avons privilégié l'entrevue semi-dirigée, laquelle

consiste en une interaction verbale animée de façon souple par le chercheur. Celui-ci se laissera guider par le rythme et le contenu unique de l'échange dans le but d'aborder, sur un mode qui ressemble à celui de la conversation, les thèmes généraux qu'il souhaite explorer avec le participant à la recherche. Grâce à cette interaction, une compréhension riche du phénomène à l'étude sera construite conjointement avec l'interviewé. (Savoie-Zajc, 2009, p. 340)

Boutin (1997) explique que l'entrevue semi-dirigée permet de comprendre l'expérience des personnes à partir de leur point de vue et de « voir comment leur expérience individuelle interagit avec les forces sociales et organisationnelles qui envahissent leur vie et leur travail » (p. 140). Ce type d'entrevue a donc permis de recueillir des informations reliées aux objectifs spécifiques de notre recherche tout en rendant possible l'expression libre à la personne interviewée. D'une durée de 45 à 90 minutes, les entrevues ont été réalisées individuellement à l'été 2016, conduites par nous-même au domicile de chacune des personnes interviewées. Elles ont été enregistrées sur bande sonore et transcrites intégralement dans le but d'en faciliter l'analyse ultérieure.

Le principal outil associé à l'entrevue, soit le guide d'entrevue, a été élaboré en fonction de la question et des objectifs de recherche (Savoie-Zajc, 2009). Ce guide a donc permis de structurer l'échange autour des aspects centraux de la recherche, mais a cependant été utilisé de manière souple et flexible (*Ibid.*) afin d'éviter que l'entretien prenne l'allure d'un questionnaire (Blanchet et Gotman, 2007). Destiné « à fournir un cadre à l'intérieur duquel l'intervieweur peut élaborer des questions, les mettre en ordre, prendre des décisions concernant l'information qu'il désire obtenir » (Boutin, 1997, p. 108), ce guide avait aussi pour but d'aider la personne intervieweuse à formuler des relances (Blanchet et Gotman, 2007) aidant la répondante à développer sa pensée.

Notre guide d'entrevue (Annexe A) comporte sept thèmes devant nourrir l'échange et fournir des données narratives suffisamment riches pour éclairer et compléter les résultats quantitatifs issus du questionnaire. Les cinq dimensions de l'insertion professionnelle (Mukamurera *et al.*, 2013) présentées dans notre cadre de référence nous ont servi d'appui pour l'élaboration des thèmes et nous voulions aussi faire parler les personnes interviewées à propos du soutien reçu et celui qu'elles auraient souhaité avoir. Ainsi, les thèmes structurants pour la conduite des entrevues semi-structurées sont : a) l'accès à l'emploi, b) la nature et les conditions particulières des premières tâches d'enseignement, c) l'adaptation à l'organisation scolaire, d) les défis relatifs aux compétences professionnelles associées à l'enseignement, e) l'expérience humaine derrière les débuts en enseignement, f) le soutien reçu, g) le soutien souhaité.

Au-delà de ces grandes lignes à considérer lors de l'entrevue, la personne en charge des entretiens a veillé d'être à l'écoute et dénuée le plus possible de critiques vis-à-vis de l'interlocuteur tout en facilitant son expression, par exemple, en adaptant son discours à la personne, en manifestant son intérêt, en l'invitant à poursuivre et en faisant des relances lorsque cela s'avère pertinent (Guibert et Jumel, 1997).

4. L'ANALYSE DES DONNÉES

Puisque cette recherche s'inscrit dans une démarche méthodologique mixte, la question qui nous oriente a pu être répondue grâce à des informations narratives et numériques (Teddlie et Tashakkori, 2009). Comme le suggèrent d'ailleurs ces auteurs, l'analyse impliquée dans cette étude intègre des techniques d'analyse statistique et thématique. Précisons toutefois que l'analyse des données quantitatives a précédé la tenue des entrevues, et ce, afin d'éclairer le choix des personnes à interroger de même qu'à nourrir des pistes de questionnement à explorer plus en profondeur.

4.1 L'analyse statistique des données issues des questionnaires

Suite à l'*Enquête auprès des enseignantes et enseignants débutants au Québec* (Mukamurera et Martineau, 2013), les données des questionnaires ont été codées et compilées via SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*, version 23), un logiciel spécialisé de traitement statistique couramment utilisé en recherche quantitative. Ces données ont fait l'objet d'analyses descriptives et inférentielles et ont permis de répondre aux objectifs visés par les responsables de l'enquête. Dans le cas qui nous concerne, cette base de données a été réexaminée dans le cadre d'une analyse secondaire (Fortin, 2016) s'intéressant spécifiquement au sous-échantillon des 50 répondantes et répondants travaillant dans le champ de l'adaptation scolaire. Une analyse quantitative descriptive a été réalisée, toujours au moyen du logiciel d'analyse statistique informatisée SPSS, afin de « mettre en valeur l'ensemble des données brutes » (*Ibid.*, p. 387). Ce sont donc les distributions de fréquences qui ont été employées pour présenter le portrait des besoins de soutien ressentis par les personnes répondantes, les mesures de soutien dont elles ont bénéficié de même que leur appréciation quant à ces dernières.

4.2 L'analyse thématique et le codage des entrevues

Tel que l'indique Deslauriers (1991), « l'analyse représente les efforts du chercheur pour découvrir les liens à travers les faits accumulés » (p. 79). Dans le cas de l'analyse qualitative des entrevues menées auprès de notre humble échantillon de cinq enseignantes,

notre but était de dégager le sens des données narratives recueillies (Karsenti et Savoie-Zajc, 2000). Ainsi, après que les entretiens aient été retranscrits intégralement, une analyse thématique a été réalisée. Pour Paillé et Muchielli (2012), cette méthode d'analyse est très appropriée lorsqu'il s'agit d'une première expérience de recherche, ou encore lorsque l'intention est davantage descriptive qu'interprétative ou explicative et lorsqu'elle est employée en complémentarité avec une ou plusieurs autres méthodes quantitatives. Par ailleurs, approcher le matériau de recherche par l'analyse thématique comporte de nombreux avantages (Miles et Huberman, 2003). Selon ces auteurs, cela permet de réduire d'importantes quantités de données en un nombre plus restreint d'unités, et contribue à élaborer progressivement une carte cognitive pour comprendre ce que les données révèlent.

Mieux définie, l'analyse thématique est « avant tout une méthode servant au relevé et à la synthèse des thèmes présents dans un corpus » (Paillé et Muchielli, 2012, p. 249). La principale opération de cette méthode consiste à transformer un corpus en un ensemble de thèmes représentatifs des données recueillies. Sa fonction première est de relever, au sein du matériau d'étude, les thèmes qui sont liés aux objectifs de la recherche, mais en gardant à l'esprit que toute analyse qualitative « vise à illustrer comment l'expérience se déploie et non seulement combien de fois elle se reproduit » (*Ibid.*, p. 265). Quant à l'identification proprement dite des thèmes, ces auteurs suggèrent de déterminer l'information centrale livrée par la personne interviewée en réponse aux questions soulevées lors de l'entretien, ces dernières étant habituellement en lien direct avec les objectifs de l'étude. Pour notre part, nous avons privilégié une démarche d'analyse thématique séquentielle (*Ibid.*). Une liste provisoire de thèmes et sous-thèmes a été établie *a priori* à partir des objectifs et du cadre de référence de la recherche, laquelle liste a été revue, ajustée et bonifiée au contact avec les données analysées. Au final, les principaux thèmes à la base de l'analyse des entretiens sont a) les difficultés vécues en relation avec chacune des cinq dimensions de l'insertion professionnelle, b) l'appréciation du soutien reçu, c) les sources du soutien et d) les types de soutien souhaités.

Aussi, les thèmes ont été définis de manière opérationnelle pour assurer la fiabilité du codage. L'analyse thématique a été réalisée au moyen du logiciel NVivo 11 et le corpus a donc été transformé en un ensemble de thèmes représentatifs des propos recueillis, accompagnés d'extraits pertinents d'entrevues pour illustrer le sens des données narratives récoltées.

5. LES CONSIDÉRATIONS ÉTHIQUES

Tout projet de recherche, comportant une collecte de données auprès d'êtres humains, doit respecter un certain nombre de précautions, lesquelles visent à assurer une qualité de la recherche en termes d'éthique. *L'Énoncé de politique des trois Conseils (EPTC)* (Conseil de recherches en sciences humaines du Canada, Conseil de recherches en sciences naturelles et en génie du Canada, Instituts de recherche en santé du Canada, 2014), axé sur le respect de la dignité humaine, « constitue la norme canadienne en matière d'éthique de la recherche visant la protection des sujets humains qui participent à des recherches » (Karsenti et Savoie-Zajc, 2000, p. 101). Les principes de l'EPTC sont également ceux sur lesquels insistent les comités d'éthique de la recherche (CÉR) lors de leur examen des projets de recherche qui leur sont soumis. Ayant le pouvoir d'octroyer ou non un certificat de conformité aux normes éthiques (Fortin, 2016), le respect du consentement éclairé, le respect de la vie privée et des renseignements personnels, l'équilibre des avantages et des inconvénients de la participation à la recherche sont quelques-uns des aspects qui ne doivent pas être négligés lors de la planification des différentes étapes de notre étude.

Comme cela a été décrit tout au long du chapitre, l'appareillage méthodologique de cette recherche est constitué de deux outils de collecte de données distincts : le questionnaire et les entrevues semi-dirigées. L'enquête par questionnaire, inscrite au cœur d'un projet de recherche subventionné (Mukamurera et Martineau, CRSHC, 2013-2014) a déjà reçu l'approbation du CÉR-Éducation et sciences sociales de l'Université de Sherbrooke. C'est pourquoi nous n'avons pas eu à demander l'évaluation du CÉR pour notre recherche. Aussi, il importe de préciser que l'invitation à participer à cette recherche

spécifiait que les données pourraient faire l'objet d'une analyse secondaire. Les informations provenant des personnes composant le sous-échantillon qui nous intéresse seront bien entendu traitées en toute confidentialité, de manière à respecter l'anonymat des personnes concernées. D'ailleurs, la base de données a été anonymisée, c'est-à-dire que les personnes répondantes sont représentées par un code numérique.

Concernant spécifiquement le volet qualitatif de l'étude, les personnes qui ont été sollicitées sont celles ayant fourni leur accord (lors de la passation du questionnaire) quant à une éventuelle participation à une entrevue (Mukamurera et Martineau, 2013). Dans une lettre d'invitation à participer aux entrevues (Annexe B), nous leur avons présenté les objectifs de notre étude, ce qui était attendu d'elles et la façon dont seraient utilisés et protégés les renseignements. Elles ont été informées qu'elles étaient libres d'accepter ou non de participer à l'étude et qu'elles pouvaient se retirer en tout temps de celle-ci sans aucun préjudice. Par la suite, elles ont été appelées à signer le formulaire de consentement (Annexe C). Pour ce qui est de l'analyse et de la divulgation subséquente des résultats, une attention particulière a été portée quant au respect de la confidentialité des renseignements et de l'anonymat des personnes. Les transcriptions d'entrevues ont été anonymisées, protégées dans un ordinateur avec un mot de passe et uniquement consultées par l'étudiante responsable de la recherche ainsi que sa directrice de recherche. Par ces considérations éthiques, nous jugeons que les droits des personnes impliquées dans les entrevues ont été respectés et que le consentement à participer à notre recherche a été libre et éclairé.

CHAPITRE 4

L'ARTICLE SCIENTIFIQUE

Étant donné que nous avons choisi de réaliser un mémoire par article, le chapitre qui suit présente nos résultats ainsi que l'interprétation qui en a été faite sous forme d'article scientifique. En respect avec les règles institutionnelles de l'Université de Sherbrooke pour les mémoires et thèses par articles (2004), notre article sera présenté sous sa forme manuscrite, c'est-à-dire dans la forme où il a été soumis pour publication à la revue *Formation et Profession : revue scientifique internationale en éducation* le 10 novembre 2017. Un accusé de réception ainsi que les directives éditoriales de la revue se trouvent en Annexe D. La pagination du présent mémoire sera interrompue, laissant place à la pagination de même qu'à la mise en page originale de l'article, mais elle sera reprise à la conclusion (p. 87) en tenant compte du nombre de pages de l'article.

Nous sommes l'auteure principale de cet article, ce dernier consistant à l'aboutissement de notre recherche entourant les besoins de soutien des enseignantes et enseignants en adaptation scolaire au Québec. Agissant à titre de directrice de recherche tout au long de notre parcours de maîtrise en sciences de l'éducation et étant responsable de l'*Enquête auprès des enseignantes et enseignants débutants au Québec* (Mukamurera et Martineau, 2013), Madame Joséphine Mukamurera est la seconde auteure de l'article scientifique qui suit.

L'insertion professionnelle des enseignants en adaptation scolaire : besoins de soutien, soutien reçu et soutien souhaité

The beginning teachers in special education: their support needs, the support received and the support desired

Résumé

Les études portant sur l'insertion professionnelle des enseignants donnent des résultats n'éclairant pas la situation particulière de ceux œuvrant en adaptation scolaire au Québec. Nos objectifs sont de décrire et de comprendre leurs besoins de soutien, la nature de l'aide reçue et de celle souhaitée. Les données analysées sont issues d'une enquête par questionnaire et d'entrevues semi-dirigées. Les résultats mettent en évidence la pluralité des besoins de soutien dont certains sont inhérents à leurs contextes particuliers de travail. L'accessibilité des mesures de soutien est inégale et ce qui est offert ne répond pas toujours aux besoins spécifiques de ces enseignants.

Mots-clés

insertion professionnelle, enseignants débutants, adaptation scolaire, besoins de soutien, soutien

Abstract

Studies about the teacher induction give results that do not illuminate the situation of those working in special education in Quebec. Our objectives are to describe and understand their support needs, the nature of the assistance received and the desired one. The analyzed data come from a questionnaire survey and semi-directed interviews. The results highlight the plurality of support needs, some of which are inherent to their particular working contexts. Accessibility of support is uneven and what is offered does not always meet the specific needs of these teachers.

Keywords

teacher induction, beginning teachers, special education, needs, support

INTRODUCTION

L'insertion professionnelle en enseignement est un phénomène qui en préoccupe plusieurs depuis déjà quelques années (COFPE, 2002; OCDE, 2005; Portelance, Mukamurera, Martineau et Gervais, 2008). Cependant, les études réalisées à ce jour portent sur l'insertion dans la profession enseignante en général et ne permettent pas de comprendre la situation particulière des enseignants du champ de l'adaptation scolaire. Ces enseignants travaillent auprès de populations d'élèves vulnérables et exclusivement en difficulté. Cet article traite des besoins de soutien des enseignants débutants de ce champ d'enseignement et dresse un portrait des mesures d'insertion bénéficiées et du type de soutien souhaité. Nous avons exploité une base de données existante issue d'une enquête par questionnaire réalisée au Québec en 2013 auprès d'enseignants débutants. Nous avons complété ces données quantitatives par des entrevues semi-dirigées. Dans le texte qui suit, nous présentons d'abord la problématique de la recherche, le cadre de référence et la méthodologie. Ensuite, les résultats seront exposés puis discutés.

PROBLÉMATIQUE DE RECHERCHE

1. Le champ de l'adaptation scolaire au sein du système scolaire québécois

Au Québec, c'est avec la parution du rapport Parent (en 1964) et du rapport COPEX (en 1976) que la scolarisation des enfants en difficulté s'est déployée. Depuis, même si les politiques de l'adaptation scolaire ont favorisé l'intégration des élèves en difficulté en classe ordinaire, l'embauche d'un personnel spécialisé capable d'enseigner et de répondre aux besoins de ces élèves est demeuré nécessaire. En 2013-2014, 10 934 enseignants en adaptation scolaire étaient en poste et représentaient ainsi plus de 12 % de tout le corps enseignant offrant la formation des jeunes (Gouvernement du Québec, 2016). En ce qui concerne l'effectif des élèves en difficulté, on comptait 191 749 élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA) dont un peu plus de 29 % n'étaient pas intégrés en classe ordinaire (Gouvernement du Québec, 2016.). Un nombre considérable d'élèves réalise donc sa scolarisation au sein de classes qui sont sous la responsabilité d'enseignants en adaptation scolaire et cela est sans compter ceux qui nécessitent des services d'aide particuliers pour parvenir à demeurer en classe ordinaire.

Le personnel enseignant en adaptation scolaire est celui qui dispense l'enseignement au niveau préscolaire-primaire et secondaire aux groupes d'EHDAA. Dans ce champ, s'ajoutent ceux qui agissent à titre d'orthopédagogue, soit en soutien à l'apprentissage. Il existe un référentiel de compétences commun pour tous les programmes de formation des enseignants au Québec (Gouvernement du Québec, 2001). Cependant la formation de ceux en adaptation scolaire doit les préparer à intervenir auprès des EHDAA aux deux ordres d'enseignement, soit comme soutien à l'élève maintenu en classe ordinaire ou comme titulaire d'une classe spéciale.

2. Le contexte de l'insertion professionnelle en enseignement

Les débuts en enseignement requièrent une dose importante d'adaptation (CSE, 2014; Mukamurera, Bourque et Gingras, 2008). Le phénomène d'abandon précoce est préoccupant (Karsenti, Collin et Dumouchel, 2013; OCDE, 2005) et le vécu lié à l'entrée en carrière s'apparente souvent à des expériences de détresse et d'épuisement professionnels (Houlfort et Sauvé, 2010). L'insertion en enseignement est souvent synonyme de précarité et ceux qui connaissent une forte instabilité de tâches et de milieux de travail vivent l'impression de toujours avoir à recommencer (Mukamurera *et al.*, 2008). Par ailleurs, les novices en enseignement héritent souvent de tâches résiduelles, fragmentées, réparties à des niveaux d'enseignement différents et parfois dans des matières pour lesquelles ils ne sont pas formés. (CSE, 2014, Mukamurera *et al.*, 2008). Lors de cette étape de « survie », ils ont l'impression d'être laissés à eux-mêmes (Mukamurera *et al.*, 2008) et leur offrir des mesures de soutien pourrait favoriser leur persévérance professionnelle, leur satisfaction au travail et leur développement professionnel (Ingersoll, 2012; Leroux et Mukamurera, 2013; Mukamurera et Fontaine, 2017)

Bien qu'au Québec il n'y a pas encore une politique nationale d'insertion professionnelle, de plus en plus de milieux scolaires mettent en place des mesures d'accueil et d'aide aux enseignants débutants (Kutsyuruba, Godden et Tregunna, 2014; Mukamurera, Martineau, Bouthiette et Ndoreraho, 2013). Mais comme le soulignent Perry et Hayes (2011), le succès de telles initiatives repose sur la prise en compte des besoins individuels et l'identification de la nature de l'aide pouvant être le plus bénéfique durant les premières années d'enseignement. C'est dans ce sens que nous considérons nécessaire de mieux connaître la situation d'un groupe particulier d'enseignants débutants, celui œuvrant dans le champ de l'adaptation scolaire au

Québec. Dès leur sortie de l'université, ces enseignants sont qualifiés de spécialistes polyvalents (Dufour, Meunier et Chénier, 2014) et sont appelés à enseigner à divers types d'élèves à besoins particuliers et dans divers contextes. À l'issue de notre recension des écrits, il est apparu qu'au Québec, aucune recherche ne nous informe sur le portrait actuel des besoins de soutien ressentis par les enseignants débutants en adaptation scolaire.

Aux États-Unis, quelques études sur ce sujet ont été réalisées (Billingsley, Carlson et Klein, 2004; Whitaker, 2001). Leurs résultats supposent l'existence de besoins de soutien importants chez les novices qui enseignent dans les classes spéciales, et ce, notamment en ce qui concerne le besoin de soutien émotionnel, le manque de matériel et d'information relative aux programmes, à l'école et à l'éducation spéciale en général (Whitaker, 2003). Puisque le contexte états-unien diffère de la situation québécoise, notre recherche s'avère d'une pertinence sociale et scientifique indéniable. Notre but est de décrire et comprendre les besoins de soutien des enseignants débutants en adaptation scolaire, de décrire la situation de l'offre de soutien actuelle et l'appréciation qu'ils en ont et, enfin, d'identifier les types de soutien qu'ils souhaitent.

CADRE DE RÉFÉRENCE

Les concepts servant d'assises théoriques à la présente étude sont l'insertion professionnelle et le soutien, ce dernier étant intimement lié aux mesures de soutien à l'insertion.

1. Le concept d'insertion professionnelle et ses dimensions

Selon une perspective temporelle, l'insertion professionnelle est associée à une phase de la carrière couvrant en moyenne les cinq à sept premières années d'enseignement (Mukamurera et Tardif, 2016). Elle est souvent envisagée comme une transition, comme un processus de socialisation ou comme un parcours jalonné d'étapes à franchir. Pour notre part, nous privilégions l'approche multidimensionnelle de l'insertion professionnelle (Mukamurera, sous presse; Mukamurera *et al.*, 2013). Selon cette perspective, l'insertion professionnelle comporte cinq dimensions complémentaires et interdépendantes et, par conséquent, les besoins de soutien et les mesures d'insertion peuvent être en lien avec l'une ou l'autre de ces dimensions. La première dimension, davantage économique et administrative, est celle de l'intégration en emploi

et est liée aux conditions d'accès ainsi qu'aux caractéristiques des emplois occupés. La deuxième dimension concerne l'affectation spécifique et les conditions particulières de la tâche. Elle s'intéresse à la nature, aux composantes et à l'organisation de la tâche octroyée, au lien entre celle-ci et le champ de formation, à la stabilité de la tâche et du milieu, à la charge de travail et au type de clientèle. La troisième dimension concerne la socialisation organisationnelle et renvoie à l'intégration au milieu de travail, à la familiarisation avec un environnement physique et social, ainsi qu'à une appropriation des règles de fonctionnement et de la culture du milieu d'accueil. La quatrième dimension a trait à la professionnalité, c'est-à-dire à la maîtrise du rôle professionnel à travers le développement des savoirs et des compétences liés à l'enseignement et aux diverses responsabilités professionnelles de l'enseignant. Enfin, la cinquième dimension est appelée la dimension personnelle et psychologique. Elle rappelle que l'insertion professionnelle est une expérience humaine qui dépasse le plan cognitif et implique des enjeux émotionnels et affectifs chez des individus tels que la gestion du stress, le développement de la confiance en soi et du sentiment d'efficacité personnelle, etc.

2. Le concept de soutien

En ce qui a trait au concept de soutien, nous partageons la vision d'Isaacson (1981) qui précise que le soutien réfère aux mécanismes et aux processus psychologiques et organisationnels à travers lesquels l'individu se sent aidé, soutenu ou encouragé dans son rôle. Dans le cadre de notre recherche, nous associons le besoin de soutien au désir de recevoir une aide par rapport à une difficulté éprouvée ou en lien avec un aspect de l'insertion ou du travail enseignant jugé négligé ou susceptible d'être amélioré. Aucune typologie universelle des besoins de soutien n'apparaît dans les écrits consultés. Pour leur part, Bickmore et Bickmore (2010) distinguent deux grandes catégories : les besoins personnels et les besoins professionnels. Quant à Gold (1996), elle distingue cinq types de besoins de soutien plus précis : les besoins pédagogiques, curriculaires, psychologiques, logistiques ou liés à la gestion de la classe.

Quelques chercheurs ont également tenté de développer des typologies relatives aux types de soutien pouvant être offerts aux jeunes enseignants (Bickmore et Bickmore, 2010; Gold, 1996; Isaacson, 1981; Mitescu Lupu, 2011). Nous n'avons repéré aucune typologie qui serait

consensuelle et exhaustive. Toutefois, certaines catégories intéressantes émergent de ces écrits. Ainsi, par exemple, selon la dimension visée par le soutien, il y aurait le soutien pédagogique, le soutien disciplinaire, le soutien psychologique, le soutien écologique, le soutien axé sur la conciliation travail-vie personnelle et le soutien intégré aux conditions de travail. Selon la nature du soutien, on peut distinguer les soutiens émotionnel, instrumental, informationnel ou évaluatif. Selon les modalités du soutien, on distingue le soutien individuel et le soutien de groupe. Enfin, selon le degré de formalisation, il y aurait le soutien formel et le soutien informel. Ces éléments pourraient être utiles lors de l'analyse et de l'interprétation des résultats.

MÉTHODOLOGIE

Notre recherche comporte un devis de recherche mixte alliant une analyse secondaire quantitative de données issues d'une enquête par questionnaire et la réalisation d'entrevues auprès d'enseignantes en adaptation scolaire. Pour le volet quantitatif, une base de données existante a été exploitée. Elle est issue d'une enquête par questionnaire réalisée en 2013 auprès d'enseignants débutants au Québec. Cette enquête visait principalement à analyser les besoins de soutien des novices et les pratiques d'aide à l'insertion professionnelle dans les commissions scolaires. Au final, 250 enseignants identifiés comme ayant cinq années d'expérience ou moins ont répondu au questionnaire. De ce nombre, 50 œuvraient dans le champ de l'adaptation scolaire et ce sont les questionnaires de ce sous-échantillon qui ont fait l'objet d'une analyse secondaire des données pour les fins de cet article. Il est constitué de 43 femmes et de sept hommes provenant de 26 commissions scolaires et de 15 régions administratives différentes. Au moment de l'enquête, 19 des 50 personnes répondantes étaient à statut précaire et 28 autres à statut régulier. Aussi, 23 enseignaient au niveau secondaire, 21 enseignaient au niveau préscolaire et primaire tandis que les autres étaient assignées à des niveaux multiples ou à la formation aux adultes. Notre analyse a porté sur des sections spécifiques du questionnaire d'enquête, soit celles relatives à l'entrée en carrière, aux pratiques d'aide existantes, aux besoins de soutien, au soutien reçu ainsi qu'à la satisfaction à cet égard. Une analyse quantitative et descriptive des données (fréquences et pourcentages) a été réalisée au moyen du logiciel SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*) Version 23.

Pour le volet qualitatif de notre étude, nous avons effectué des entrevues semi-dirigées auprès de cinq enseignantes du sous-échantillon étudié. Elles enseignaient dans cinq commissions scolaires différentes, une au primaire et quatre au secondaire. Au moment de répondre au questionnaire (en 2013), elles avaient enseigné de deux à cinq années. Même si, lors de l'entrevue, quatre d'entre elles avaient cumulé plus de cinq ans d'expérience, il leur a été demandé de répondre en gardant en tête leurs cinq premières années d'enseignement afin de bien répondre aux objectifs ciblés par notre recherche. D'une durée de 45 à 90 minutes, les entrevues ont été réalisées individuellement à l'été 2016, enregistrées sur bande sonore et transcrites intégralement. Prenant appui sur les cinq dimensions de l'insertion professionnelle (Mukamurera, sous presse; Mukamurera *et al.*, 2013), le guide d'entrevue s'intéressait à sept thèmes : les conditions d'embauche et d'emploi, l'affectation de tâches, l'adaptation à l'organisation scolaire, les défis relatifs aux compétences professionnelles associées à l'enseignement, l'expérience humaine derrière les débuts en enseignement, le soutien reçu et le soutien souhaité. Une analyse thématique a ensuite été réalisée au moyen du logiciel d'analyse qualitative NVivo.

PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

Nos résultats seront présentés en trois sections, lesquelles sont associées à nos objectifs de recherche. Il sera question des besoins de soutien ressentis par les enseignants en adaptation scolaire, du soutien reçu et, enfin, du type de soutien qu'ils auraient souhaité recevoir.

1. Besoins de soutien ressentis par les enseignants

Dans cette section, les résultats sur les besoins de soutien sont organisés selon les cinq dimensions de l'insertion professionnelle présentées dans le cadre de référence. Les résultats quantitatifs proviennent des réponses à une question de l'enquête qui demandait d'indiquer, sur une liste de 31 items, les besoins ressentis durant les cinq premières années d'enseignement selon une échelle à trois niveaux : peu ou pas besoin de soutien, besoin d'un soutien moyen et besoin d'un soutien important. À cet égard, précisons que les deux derniers niveaux de l'échelle sont fusionnés pour rendre compte des résultats quantitatifs relatifs aux besoins de soutien ressentis par les personnes répondantes. Pour les besoins relatifs à l'intégration en emploi, les données proviennent exclusivement des entrevues.

1.1 Besoins de soutien liés à l'intégration en emploi

Les enseignantes interviewées mentionnent des difficultés ou des critiques à l'égard du système d'embauche et de la précarité de l'emploi. Les premiers contrats débutent souvent en milieu d'année scolaire ou sont annoncés à la toute dernière minute, ce qui ne laisse pas le temps de se préparer adéquatement. De plus, la situation de précarité d'emploi oblige à prendre ce qui reste, en raison de la priorité d'ancienneté pour l'affectation de postes et de tâches. Par ailleurs, la séance d'affectation qui a lieu quelques jours avant la rentrée scolaire peut générer beaucoup de stress. En effet, les enseignantes interviewées déplorent que cette séance se fait dans un climat impersonnel, que les contrats sont « mal définis », que les enjeux sous-jacents au choix effectué ne sont pas clairs, qu'il y a une pression de prendre une décision séance tenante et d'accepter ce qui est offert. Les interviewées soulignent aussi que la fin d'un contrat s'accompagne d'une incertitude, voire d'un stress de ne pas savoir quelle sera la prochaine tâche, à quel ordre d'enseignement, auprès de quels types d'élèves et à quelle(s) école(s). Même une enseignante qui a obtenu un poste régulier rapidement mentionne que la stabilité d'emploi n'est pas synonyme de stabilité de tâche, car le manque d'ancienneté force les nouvelles personnes en poste à changer de « chaise » si la situation l'oblige.

1.2 Besoins de soutien liés à l'affectation spécifique et aux conditions des tâches

À l'égard de cette deuxième dimension de l'insertion, 65 % (n valide = 48) des répondants ont indiqué avoir eu besoin de soutien relativement à l'organisation du quotidien (gérer la multitude de tâches, être guidé dans les choix à faire, gérer son temps, etc.). Selon les propos recueillis lors des entrevues, les premières années d'enseignement semblent en réalité caractérisées par un manque de temps pour se préparer à cause d'une trop grande charge de travail ou d'une affectation de dernière minute. Aussi, la plupart des enseignantes interviewées rapportent avoir vécu une instabilité en ce qui a trait au lieu de travail, à la tâche assignée, aux élèves (âge, niveau, types de difficultés des élèves, etc.) ou aux matières à enseigner. Elles déplorent le manque de lien entre les tâches et relèvent soit une non-correspondance avec la formation initiale ou une insuffisance de celle-ci compte tenu de la variété des contextes dans lesquels elles sont amenées à travailler. Par exemple, des enseignantes disent avoir dû prendre en charge des

programmes pour lesquels elles n'avaient pas été préparées (comme le programme axé sur l'emploi) ou des matières pour lesquelles elles manquaient de compétence telles que les arts, l'anglais et les mathématiques de niveau secondaire. Les situations rapportées ici par les interviewées (instabilité, tâches hors de son champ de formation) ne sont pas isolées, elles concernent plusieurs des répondants au questionnaire. En effet, 30 % d'entre eux ont enseigné dans plus d'une commission scolaire, 34 % ont enseigné dans plus de cinq écoles publiques différentes et 56 % ont enseigné au moins une matière en dehors de leur champ de formation.

1.3 Besoins de soutien liés à la socialisation organisationnelle

Plusieurs aspects associés à la dimension de socialisation organisationnelle ont suscité un besoin de soutien chez nos répondants au questionnaire. Plus de 80 % d'entre eux ont ressenti un besoin de soutien pour ce qui est de la connaissance des rouages administratifs et syndicaux, de la connaissance et l'adaptation au fonctionnement et à la culture de l'établissement, de même que de la connaissance des attentes institutionnelles à leur égard. Dans une proportion moindre mais quand même significative, les enseignants ont exprimé un besoin de soutien quant à la familiarisation à l'environnement de travail (71 %) de même qu'à l'intégration au sein de l'équipe-école (62 %).

Les personnes rencontrées en entrevue rapportent des expériences concrètes qui nous aident à mieux comprendre les besoins de soutien ressentis par rapport à ces divers aspects. Par exemple, comprendre ce qui relève des listes de priorités, des changements de champs, des séances d'affectation ou des évaluations lors des premiers contrats constitue tout un défi. Il en est de même pour démystifier ce qu'on appelle dans le jargon scolaire « la tâche » (temps d'enseignement, comité, surveillance d'élèves, temps personnel, etc.) ou pour se familiariser à l'école (trouver le salon du personnel, le photocopieur, les salles de bains réservées au personnel, savoir à qui demander du matériel, etc.). En outre, l'insertion professionnelle semble plus difficile dans certaines écoles où règne une culture de l'individualisme, un climat négatif et un manque de cohésion dans l'équipe. Les enseignantes interviewées ont le sentiment qu'il y a une certaine distance entre les enseignants des classes régulières et ceux de l'adaptation scolaire, laquelle est alimentée par la séparation physique dans l'école (espace de travail) et la disparité

des préoccupations professionnelles. Certaines ont le sentiment d'être mis à part, jugé ou incompris du reste de l'équipe pédagogique dans quelques écoles.

1.4 Besoins de soutien liés à la professionnalité

Au plan des compétences professionnelles, les aspects pour lesquels les répondants ont ressenti un besoin de soutien sont nombreux. En tête de liste apparaissent l'évaluation des apprentissages (92 %) et la gestion des comportements difficiles (86 %). Suivent ensuite des besoins de soutien touchant près de deux tiers à trois quarts des répondants et qui concernent, en ordre décroissant d'importance, l'appropriation et la mise en œuvre des orientations du Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ) (76 %), la planification de l'enseignement et des situations d'apprentissage (71 %), la capacité de présenter aux élèves en difficulté (EHDAA) des tâches, des défis et des rôles qui les font progresser (71 %), le besoin de rétroaction sur son enseignement (68 %), la motivation des élèves (67 %), la différenciation pédagogique (66 %), la gestion des différences dans la classe et du rythme d'apprentissage (65 %), le maintien en classe d'un climat propice à l'apprentissage (65 %) ainsi que l'adaptation aux besoins des élèves à risque ou en difficulté d'apprentissage (autres que les EHDAA) (65 %). Les besoins de soutien se font sentir aussi sur d'autres aspects, mais dans une moindre mesure, ayant été mentionnés par moins de deux tiers des répondants. Il s'agit de l'intégration pédagogique et sociale des EHDAA (61 %), du besoin d'assistance directe dans la classe (60 %), de la participation des parents dans le cheminement scolaire de leur enfant (59 %), de l'utilisation de différentes méthodes d'enseignement (57 %), de l'offre de tâches appropriées aux élèves particulièrement avancés ou à haut potentiel (51 %), de l'exploitation pédagogique des technologies de l'information et des communications dans l'enseignement et l'apprentissage des élèves (48 %) et, enfin, des moyens permettant d'assurer le respect et l'équité à l'égard des différences entre les élèves (24 %).

Les entrevues réalisées nous permettent de mieux éclairer la situation vécue au quotidien. Par exemple, les enseignantes rencontrées sont unanimes quant au manque, dans les écoles, de matériel adapté pour les élèves en difficulté. Ils doivent ainsi créer eux-mêmes le matériel, lequel est rarement réutilisable compte tenu de la variation, d'un contrat à l'autre, des niveaux d'enseignement, des matières et des types d'élèves. Pour quatre des cinq enseignantes

interviewées, l'hétérogénéité des types et des niveaux d'élèves complique encore davantage la planification des apprentissages de même que l'adaptation de l'enseignement.

Je ne pensais pas qu'on pouvait enseigner autant de matières à autant de niveaux... il y en avait 1 [élève] en 2^e année, 1 en 4^e année du primaire, 2 en 6^e année, 3 en secondaire 1, 1 en secondaire 4, mais dans la même classe. Ce n'est pas évident. (E2)

Les enseignantes rapportent également la diversité des parcours de formation pris en charge : il y a le programme de formation générale du primaire ou du secondaire, le programme axé sur l'emploi, le programme particulier pour la déficience intellectuelle, etc. Pour ce qui est de l'évaluation des apprentissages, certaines des enseignantes interviewées se sont senties mal outillées pour jongler avec les savoirs et les compétences associés aux multiples niveaux, disciplines et programmes à enseigner. Il va sans dire que cette diversité de matières, de niveaux et de types d'élèves au sein d'un même groupe-classe peut aussi rendre ardue la gestion de classe.

Des fois, il y avait des élèves qui venaient d'une classe de langage qui, au niveau du comportement, étaient parfaits et au travers, j'en avais qui avaient vraiment des troubles de comportement flagrants, mais ils étaient dans la même classe, donc c'était difficile pour moi de gérer les deux. (E5)

1.5 Besoins de soutien liés à la dimension personnelle et psychologique

Le besoin de soutien de nature personnelle et psychologique paraît prépondérant. En effet 90 % des répondants éprouvent le besoin d'être rassuré et confirmé de même que le besoin d'un soutien émotionnel (écoute, empathie, encouragement) lors des moments difficiles. Aussi, environ trois quarts des répondants mentionnent un besoin de soutien relatif au développement personnel (connaissance de soi, confiance en soi, sentiment d'efficacité, image positive de soi comme enseignant) (78 %) et à la gestion du stress inhérent à l'entrée en carrière et aux conditions d'insertion difficiles (76 %).

Les enseignantes interviewées mentionnent avoir vécu de la fatigue, voire de l'épuisement dû à la gestion de cas d'élèves très problématiques et à la grande charge de travail. À cet égard, elles

ont l'impression de ne plus avoir de vie personnelle et vivent des remises en question de la poursuite de la carrière.

Tu sais, c'est vraiment épuisant personnellement et professionnellement... De travailler jusqu'à huit-neuf heures tous les soirs, ce n'est pas humain... Pourtant, c'est tout ce que tous les nouveaux profs font, ça ne donne pas le goût de continuer comme prof quand tes premières années ressemblent à ça...(E3)

Cela est d'autant pénible lorsque les ressources ne sont pas à portée de main (p. ex. : conseiller pédagogique) et qu'il n'y a pas de soutien de la direction d'école, des professionnels ou des autres enseignants. L'impression d'être laissé à soi-même, combiné avec l'inexpérience et le manque de rétroactions données aux novices affectent conséquemment le sentiment de compétence et des questionnements quant à la poursuite de la profession.

2. Description et appréciation de l'offre de soutien

Durant leurs cinq premières années d'enseignement, 24 % des répondants disent ne pas avoir bénéficié d'un soutien ni formel ni informel.

Néanmoins, les réponses mettent en évidence une diversité de mesures d'aide à l'insertion professionnelle qui sont offertes. Le tableau 1 présente l'ensemble des mesures de soutien bénéficiées par les répondants ainsi que le degré d'aide perçu. Les cinq mesures les plus présentes rejoignent de 40 % à 76 % des répondants. Ce sont, en ordre décroissant d'importance, la présentation à l'équipe-école, le soutien de la direction d'école, la rencontre d'information sur l'école, la trousse d'accueil et l'observation en classe. Certaines mesures d'insertion sont très peu fréquentes et concernent moins de 15 répondants, telles que le temps de planification en commun, le mentorat, l'accompagnement par une personne-ressource désignée, la libération pédagogique, l'assistance de professeurs d'universités et l'allègement de la tâche. Pourtant, ces précédentes mesures apparaissent parmi les plus aidantes. Un autre constat qu'il importe de souligner est que la majorité des répondants (59 %) considère que le soutien reçu ne correspondait pas ou peu à la nature de leurs besoins.

Tableau 1
Mesures de soutien et degré d'aide apporté

Mesures de soutien à l'insertion	Mesure bénéficiée (n valide = 50 et 49 pour les items 3 et 6)	Degré d'aide apportée par la mesure bénéficiée		
	Oui (fréquence)	Pas ou peu aidant (%)	Moyennement aidant (%)	Très aidant (%)
Présentation à l'équipe-école	38	11	35	54
Soutien de la direction d'école	36	5	42	53
Réunion ou rencontre d'information sur l'école	29	14	54	32
Trousse d'accueil	29	14	62	24
Observations en classe et rétroaction formative	20	16	53	31
Portails d'informations	18	28	61	11
Formations, séminaires ou conférences	17	0	69	31
Temps de planification de cours en commun	14	0	23	77
Mentorat, jumelage avec un enseignant d'expérience	10	10	50	40
Personne-ressource désignée	7	0	33	67
Portfolio de développement professionnel	6	67	33	0
Libération ou temps payé pour participer à certaines mesures	5	20	40	40
Groupe d'analyse de pratiques professionnelles	5	0	100	0
Assistance de professeurs d'université	4	0	25	75
Groupe de discussion	4	75	0	25
Allègement de la tâche	3	0	0	100
Groupe de soutien en ligne	1	0	0	100

Les entrevues réalisées ont permis de comprendre que même si la trousse d'accueil et la présentation à l'équipe-école sont des pratiques courantes lors de la rentrée scolaire, elles ne sont pas destinées et adaptées spécifiquement aux nouveaux enseignants et, par conséquent, elles sont plus ou moins utiles à leur insertion professionnelle. Par ailleurs, ces mesures visant à accueillir les enseignants dans l'établissement ne sont pas offertes aux enseignants qui sont embauchés en cours d'année. L'offre de formations ou le portail web, ne visent pas non plus à répondre aux besoins spécifiques des novices lors de l'entrée en carrière. L'observation en classe sert davantage à des fins évaluatives et les rétroactions réalisées par la suite sont à l'occasion formatives, selon la façon dont la direction les partage. Concernant le mentorat, il est apprécié parce qu'il permet de répondre à des besoins individuels, contrairement aux mesures de soutien en groupe. Toutefois, on déplore le peu de temps alloué à cette mesure. Par exemple, une enseignante indique qu'elle avait seulement droit à une journée et demie pour toute l'année scolaire. Par ailleurs, la participation à certaines activités d'insertion entraînerait une surcharge de travail.

Le soutien obtenu de manière informelle, qu'il soit de nature émotionnelle, pédagogique ou administrative, a semblé plus adapté car il répondait à des besoins réels pour lesquels les enseignantes demandaient à être soutenues.

3. Types de soutien souhaités

Au moment des entrevues, lorsqu'il a été demandé aux enseignantes quel type ou mesures de soutien il serait souhaitable d'offrir aux nouveaux enseignants en adaptation scolaire, des pistes intéressantes ont été suggérées. D'abord, il apparaît que le soutien doit être facile d'accès, dans l'ici et maintenant, et doit être personnalisé pour être plus bénéfique. Pour quatre des cinq enseignantes questionnées, la nécessité d'avoir accès à du matériel adapté (fourni par l'école, par la commission scolaire ou disponible sur internet) est apparue essentielle étant donné la variété des programmes, des matières et des clientèles associés au champ de l'adaptation scolaire.

Ça serait aidant s'il y avait du matériel un peu de fourni [...] Tu sais comme les enseignants de français, les enseignants de math, eux ils arrivent, ils ont du matériel, c'est déjà ça... tandis que nous, on n'en a pas, il faut tout le bâtir, ça prend du temps puis de l'énergie. (E2)

Le mentorat ou, du moins, la disponibilité d'une ou plusieurs personnes-ressources attirées à l'accueil des nouveaux enseignants ont aussi été soulevées comme mesures pouvant favoriser une meilleure insertion professionnelle. Toutefois, plus de temps alloué aux rencontres avec le mentor, l'engagement de ce dernier dans son rôle de même que ses compétences à soutenir l'enseignant débutant semblent être des conditions nécessaires pour que soit efficace l'aide apportée par ce dispositif. La collaboration au sein de l'équipe-école (y compris avec les enseignants des classes régulières) ainsi que l'aide du conseiller pédagogique lors de l'affectation à des tâches difficiles sont des avenues pour atténuer la pénibilité de l'insertion des enseignants en adaptation scolaire. Les enseignantes interviewées soulignent également que le soutien devrait être proposé aux novices de manière systématique plutôt que d'attendre que ce soit l'enseignant débutant lui-même qui en fasse la demande.

D'autres mesures ont par ailleurs été proposées : une trousse d'accueil spécialement conçue pour les nouveaux enseignants (incluant la présentation des ressources disponibles, des procédures administratives, etc.), l'offre systématique d'un soutien psychologique en début de carrière, plus de journées avant la rentrée scolaire pour se familiariser avec l'école, etc. D'autres propositions relevaient de conditions liées aux premières tâches. Par exemple, il est question d'enseigner à des plus petits groupes d'élèves, d'avoir la possibilité de réduire sa tâche (p. ex. : 80 % au lieu de 100 %), de disposer de temps supplémentaire réservé à la planification ou d'accéder à des tâches moins fragmentées. En terminant, le désir d'avoir une formation initiale plus adaptée à la réalité de la tâche de l'enseignant d'adaptation scolaire a été exprimé, notamment en lien avec la prise en charge d'une variété de matières et l'évaluation des apprentissages. Les enseignantes interviewées reconnaissent toutefois l'impossibilité d'avoir une formation initiale qui couvrirait toute la complexité du champ de l'adaptation scolaire.

Ma formation, à l'heure qu'il est là, je ne la juge pas pertinente pour le travail que je fais parce que je pense en fait que c'est super difficile de trouver une formation avec toutes les possibilités d'emplois qu'offre le domaine de l'adaptation scolaire. Je ne pense pas qu'on peut arriver à faire une formation qui répond exactement à la tâche qu'on va faire. (E4)

DISCUSSION DES RÉSULTATS ET CONCLUSION

1. Des besoins de soutien communs aux autres enseignants mais aussi distincts

Tout comme leurs homologues des autres champs d'enseignement, les enseignants en adaptation scolaire éprouvent des besoins de soutien pluriels et diversifiés lors de leur période d'insertion. Ces besoins touchent aux différentes dimensions de l'insertion professionnelle présentées dans le cadre de référence : l'intégration en emploi, l'affectation de tâches, la socialisation organisationnelle, la professionnalité et la dimension personnelle et psychologique. Ils sont, à certains égards, identiques à ceux des autres enseignants débutants. Cependant, certaines particularités de la tâche et la diversité des contextes de travail des enseignants en adaptation scolaire génèrent certaines différences dans la prépondérance et la nature de certains besoins de soutien.

Plus précisément, lorsqu'on regarde l'ensemble des besoins spécifiques de soutien identifiés, dix d'entre eux arrivent en tête de liste chez les enseignants en adaptation scolaire. Il s'agit de l'évaluation des apprentissages (92 %), du besoin de soutien émotionnel dans les moments difficile (90 %), du besoin d'être rassuré et confirmé dans ce qu'ils font (90 %), de la connaissance des rouages administratifs et syndicaux (90 %), de la gestion des comportements inappropriés (86 %), de l'adaptation au fonctionnement et à la culture de l'établissement scolaire (83 %), de la connaissance des attentes institutionnelles (80 %), du développement personnel (78 %), de l'appropriation et de la mise en œuvre du PFEQ (76 %) et enfin, de la gestion du stress inhérent à l'entrée en carrière (76 %). Même si sept des dix besoins les plus importants chez les novices en adaptation scolaire sont les mêmes que chez les nouveaux enseignants en général (Mukamurera et Fontaine, 2017), le vécu au quotidien d'enseignants en adaptation scolaire explique certaines distinctions et nuances dans les résultats.

C'est ainsi que l'évaluation des apprentissages et l'appropriation du PFEQ représentent un défi particulier en contexte d'intervention sur différents ordres d'enseignement, de prise en charge de programmes divers et de groupes multiniveaux et hétérogènes quant aux types de handicaps ou de difficultés des élèves. D'ailleurs, du côté des États-Unis, comme certains résultats de recherches l'ont soulevé, prendre en charge plusieurs matières s'étalant sur plusieurs niveaux

implique de devoir modifier les programmes existants, voire s'approprier des programmes méconnus (Billingsley, Carlson et Klein, 2004; Youngs, Jones et Low, 2011; Whitaker, 2003). S'ajoute à cela le manque de matériel évoqué par les enseignantes interviewées et qui apparaît, encore une fois, attribuable à l'éventail quasi-illimité de contextes de travail possibles. Plusieurs auteurs ont d'ailleurs rapporté que comparativement aux enseignants du champ régulier, ceux en adaptation scolaire ont rarement accès à du matériel adapté aux difficultés des élèves et cela vient alourdir davantage leur charge de travail (Billingsley, Carlson et Klein, 2004; Griffin, Kilgore, Winn, Otis-Wilborn, Hou et Garvan, 2009; Whitaker, 2003). Rappelons à cet égard que les enseignantes interviewées dans notre étude ne se sentaient pas toujours à la hauteur de certaines tâches et types de handicaps pour lesquels la formation les a peu ou pas préparées. Il apparaît dès lors que le fait de considérer, lors de l'affectation de tâches, l'enseignant en adaptation scolaire comme un spécialiste polyvalent les place en situation de fragilité et d'inconfort dans leur expérience d'insertion professionnelle.

Toutefois, sur les aspects de la professionnalité tels que la gestion des différences dans la classe, l'adaptation des interventions aux besoins des élèves à risque et en difficulté, l'intégration pédagogique et sociale des EHDAA et la différenciation pédagogique en général, la comparaison des pourcentages de répondants permet de penser que les enseignants en adaptation scolaire sont certes nombreux à avoir besoin de soutien, mais beaucoup moins comparativement à l'ensemble de l'échantillon des 250 enseignants ayant participé à l'enquête auprès d'enseignants débutants. Il semble ainsi que la formation initiale en adaptation scolaire, bien qu'imparfaite comme le reconnaissent les enseignantes interviewées, nourrit quand même un certain sentiment de compétence à l'égard de la compétence 7 du référentiel, laquelle est relative à l'adaptation des interventions aux EHDAA (Gouvernement du Québec, 2001), ce que tend aussi à confirmer Mukamurera (sous presse). Des activités d'insertion qui seraient offertes indifféremment des besoins particuliers des groupes seraient en ce sens moins appropriées.

En ce qui concerne l'intégration au sein de l'équipe-école (représentant un besoin chez 62 % des répondants), la distance qui sépare les enseignants en adaptation scolaire des enseignants dits « réguliers » semble expliquer en partie ce qui la rend problématique. Comme l'ont aussi constaté Youngs, Jones et Low (2011), l'organisation physique de l'école peut engendrer une

ségrégation des uns avec les autres, mais d'autres facteurs sont sans doute en jeu (manque de temps de la part de tous les enseignants, absence d'une culture d'entraide, compartimentation des champs d'enseignement créant des tensions au plan de l'embauche, etc.). De surcroît, comme le soulignent Young, Jones et Low (2011), le fait qu'ils soient souvent peu nombreux dans une même école avec des tâches similaires limite les possibilités d'obtenir une collaboration fructueuse.

Les importants besoins d'ordre personnel et psychologique des novices en adaptation scolaire supportent les affirmations de Gold (1996) ainsi que de Stansbury et Zimmerman (2000), à savoir que les défis émotionnels sont nombreux lors des premières années d'enseignement. Il y a lieu de penser que l'incertitude, l'instabilité de la tâche et l'affectation de tâches résiduelles, fragmentées ou difficiles en début de carrière, conjuguées au sentiment d'impuissance face à certaines situations, alimentent le stress et le besoin de soutien affectif et émotionnel. Aux États-Unis, des recherches confirment également l'existence d'un besoin important de soutien émotionnel chez les enseignants des classes spéciales (Billingsley, Carlson et Klein, 2004).

2. L'importance d'une offre de soutien adaptée aux besoins des enseignants

Nos résultats indiquent que les mesures de soutien reçues par les enseignants en adaptation scolaire sont variées, environ une quinzaine, mais que l'accessibilité est inégale. Certaines sont plus accessibles que d'autres et rejoignent plus de la moitié des répondants (la présentation à l'équipe-école, le soutien de la direction d'école, la rencontre d'information et la trousse d'accueil). D'autres sont offertes à une minorité (le temps de planification de cours en commun, le mentorat, l'accès à une personne-ressource désignée, l'assistance de professeurs d'université et l'allègement de la tâche) et pourtant, elles sont perçues comme étant très aidantes, ce que constatent aussi Mukamurera et Fontaine (2017). Dans ce sens, la question de l'accessibilité et de la pertinence des mesures de soutien à mettre en place mériterait une attention particulière de la part des responsables scolaires. Rappelons également que certains de nos répondants (24 %) ne profitent d'aucune mesure d'aide dans leur milieu d'accueil, ce qui est préoccupant compte tenu des besoins importants que nous avons mis en évidence. À cet égard, Duschesne et Kane (2010) conviennent que les mesures de soutien devraient être offertes à tous les novices, sans égard à leur statut d'emploi ou le moment de leur embauche. L'offre de mesures de soutien devrait

également être largement diffusée dans les milieux et directement proposée aux enseignants débutants afin de favoriser l'adhésion et la participation (Mukamurera *et al.*, 2013).

Un résultat étonnant qui ressort de notre étude mérite d'être souligné. Alors que le mentorat a souvent pris le dessus dans les écrits et est considéré comme une mesure de prédilection (Leroux et Mukamurera, 2013; Whitaker, 2001), nos répondants en ayant bénéficié ont eu une appréciation mitigée (seulement 40 % l'ont identifiée comme très aidante). Ainsi, bien que plusieurs mérites sont reconnues pour le mentorat, des défaillances dans les conditions d'offre de cette mesure pourraient en affecter la qualité et les retombées. Le sentiment de surcroît de surcharge de travail parfois mentionné par les personnes interviewées en est un des facteurs potentiellement défavorables. D'autres conditions d'efficacité sont aussi relevées dans plusieurs écrits et mériteraient une attention de la part des responsables scolaires, telles que la qualité du jumelage entre le mentor et le mentoré, la fréquence des rencontres et la durée du mentorat, la formation du mentor et ses compétences à répondre aux besoins spécifiques du novice, etc. (Billingsley, Carlson et Klein, 2004; Leroux et Mukamurera, 2013).

Les enseignantes interviewées dans notre étude ont relevé d'autres pistes de mesures pour répondre à leurs besoins spécifiques. Parmi les principales suggestions se trouvent la mise à la disposition de matériel adapté pour les élèves en difficulté, l'accompagnement individualisé et l'attribution d'une charge de travail adéquate. D'abord, le fait de fournir du matériel aux enseignants débutants en adaptation scolaire permettrait de réduire le sentiment de surcharge de travail devant les nombreux programmes et types d'élèves handicapés ou en difficulté qu'ils ont à prendre en charge. Il semble d'ailleurs que de façon générale, le fait d'accéder à des banques de matériel permettrait aux enseignants débutants de surmonter les autres défis associés à leur insertion professionnelle (Bourque, Akkari, Broyon, Heer, Gremion et Gremaud, 2007). Ensuite, l'accompagnement individualisé serait à privilégier et à offrir de manière systématique. À cet égard, Billingsley, Carlson et Klein (2004) soutiennent que l'aide individualisée, contrairement au soutien en groupe, répond mieux aux besoins ressentis, car elle est généralement en lien avec la réalité et les préoccupations spécifiques de l'enseignant débutant. Enfin, du côté de l'affectation de tâches, un allègement des premières tâches de quelques manières que ce soit (plus petits groupes-classes, réduction de la tâche, tâches moins éclatées, temps réservé à la

planification, etc.) serait aidant pour partir du bon pied et prévenir l'épuisement professionnel. Aux États-Unis, Billingsley, Carlson et Klein (2004) ont effectivement constaté que l'imposante charge de travail est difficilement gérable pour une portion importante des novices des classes spéciales.

Mais peu importe les mesures d'insertion à mettre en place, l'apport du soutien informel n'est pas à négliger. Les directions d'écoles devraient encourager le développement d'une culture d'accueil, d'entraide, de collaboration, d'écoute et de partage entre les enseignants, sans égard à leur champ d'appartenance. C'est une condition qui faciliterait l'insertion professionnelle, non seulement pour les enseignants en adaptation scolaire (Billingsley, Carlson et Klein, 2004) mais aussi, comme le montrent Mukamurera et Fontaine (2017), pour les enseignants débutants en général. En lien avec la situation particulière des enseignants débutants œuvrant en adaptation scolaire, Kaff (2004) précise que le travail en collaboration leur permettrait d'atténuer plusieurs de leurs problèmes, comme le manque de temps de planification.

En somme, les résultats présentés mettent en évidence l'importance d'offrir aux enseignants débutants des mesures de soutien de différents ordres. Ils montrent aussi que l'offre de soutien actuelle mérite diverses améliorations pour mieux répondre aux besoins spécifiques de ces enseignants. Également, une réflexion sur les programmes actuels de formation initiale en adaptation scolaire s'impose, car de toute évidence, ils ne reflètent pas assez l'amplitude du champ de pratique en milieux scolaires (diversité des programmes, des matières, des niveaux d'enseignement et des types de handicaps ou de difficultés des élèves) (Billingsley, Carlson et Klein, 2004; Correa Molina, 2008).

RÉFÉRENCES

- Bickmore, D. L. et Bickmore, S. T. (2010). A multifaceted approach to teacher induction. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1006-1014.
- Billingsley, B., Carlson, E. et Klein, S. (2004). The working conditions and induction support of early career special educators. *Exceptional Children*, 70(3), 333-347.
- Bourque, J., Akkari, A., Broyon, M.-A., Heer, S., Gremion, F. et Gremaud, J. (2007). L'insertion professionnelle des enseignants : recension d'écrits. Dans A. Akkari, L. Solar-Pelletier et

- S. Heer (dir.), *Actes de la recherche de la HEP-BEJUNE : L'insertion professionnelle des enseignants* (p. 11-34). (s.l.) : HEP-BEJUNE.
- Comité d'orientation sur la formation du personnel enseignant (COFPE) (2002). *Offrir la profession en héritage : Avis du COFPE sur l'insertion dans l'enseignement*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Conseil supérieur de l'éducation (CSE) (2014). *Le développement professionnel, un enrichissement pour toute la profession enseignante*. Avis au ministre de l'éducation, du loisir et du sport et ministre de l'enseignement supérieur, de la recherche et de la science. Québec : Conseil supérieur de l'éducation.
- Correa Molina, E. (2008). Enjeux et défis de la formation initiale en enseignement en adaptation scolaire et sociale. *Formation et profession*, 15(2), 21-23.
- Duchesne, C. et Kane, R. (2010). Défis de l'insertion professionnelle et dispositifs d'encadrement. *McGill Journal of Education*, 45(1), 85-100.
- Dufour, F., Meunier, H. et Chénier, C. (2014). Quel est le sentiment d'efficacité personnelle d'étudiants en enseignement en adaptation scolaire et sociale dans le cadre du stage d'intégration à la vie professionnelle, le dernier stage de la formation initiale? Dans L. Portelance, S. Martineau et J. Mukamurera (dir.), *Développement et persévérance professionnels dans l'enseignement. Oui, mais comment?* (p. 75-92). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Gold, Y. (1996). Beginning teacher support: attrition, mentoring and induction. Dans J. Sikula, T. J. Buttery et E. Guyton (dir.), *Handbook of research on teacher education* (2^e éd., p. 548-594). New York, NY : MacMillan.
- Gouvernement du Québec (2001). *La formation à l'enseignement. Les orientations, les compétences professionnelles*. Québec : Ministère de l'Éducation.
- Gouvernement du Québec (2016). *Statistiques de l'Éducation. Éducation préscolaire, enseignement primaire et secondaire. Édition 2015*. Québec : Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur.
- Griffin, C. C., Kilgore, K. L., Winn, J. A., Otis-Wilborn, A., Hou, W. et Garvan, C. W. (2009). First-year special educators. The influence of school and classroom context factors on their accomplishments and problems. *Teacher Education and Special Education*, 32(1), 45-63.
- Houlfort, N. et Sauvé, F. (2010). *Santé psychologique des enseignants de la Fédération autonome de l'enseignement*. Québec : École nationale d'administration publique.
- Ingersoll, R. M. (2012). Beginning Teacher Induction: What the Data Tell Us. *Phi Delta Kappan*, 93(8), 47-51.

- Isaacson, N. S. (1981). *Secondary teachers' perceptions of personal and organizational support during induction to teaching* (Thèse de doctorat inédite). Université d'Orégon.
- Kaff, M. (2004). Multitasking is multitasking: Why special educators are leaving the field. *Preventing School Failure, 48*(2), 10-17
- Karsenti, T., Collin, S. et Dumouchel, G. (2013). Le décrochage enseignant : état des connaissances. *International Review of Education, 59*(5), 549-568.
- Kutsyuruba, B., Godden, L. et Tregunna, L. (2014). Curbing early-career teacher attrition: A pan-Canadian document analysis of teacher induction and mentorship programs. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy, 161*, 1-42.
- Leroux, M. et Mukamurera, J. (2013). Bénéfices et conditions d'efficacité des programmes d'insertion professionnelle en enseignement : état des connaissances sur le sujet. *Formation et profession, 21*(1), 13-27.
- Mitescu Lupu, M. (2011). What can professional satisfaction and sense of support tell us about teachers' learning at work? *Journal of Educational Sciences and Psychology, 63*(2), 86-93.
- Mukamurera, J. (sous presse). Les préoccupations, le sentiment de compétence et les besoins de soutien professionnels des enseignants débutants : un état de la situation au Québec. Dans J. Mukamurera, J.-F. Desbiens et T. Perez-Roux (dir.), *Se développer comme professionnel dans les occupations adressées à autrui : Conditions, étapes et modalités dans une réalité du travail sous pression* (p. xx-yy). Montréal, Québec : Les Éditions JFD.
- Mukamurera, J., Bourque, J. et Gingras, C. (2008). Portraits et défis de l'insertion dans l'enseignement au Québec pour les nouvelles générations d'enseignants. In L. Portelance, J. Mukamurera, S. Martineau et C., Gervais (dir.), *L'insertion dans le milieu scolaire. Une phase cruciale du développement professionnel de l'enseignant* (p. 49-86). Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Mukamurera, J. et Fontaine, S. (2017). Les premières années d'enseignement : Réalité professionnelle, besoins de soutien et mesures d'insertion offertes dans les commissions scolaires au Québec. Dans B. Kutsyuruba et K. D. Walker (Dir.), *The bliss and blisters of early career teaching: a pan-canadian perspective* (pp. 181-203). Burlington, ON: Word & Deed Publishing.
- Mukamurera, J., Martineau, S., Bouthiette, M et Ndoreraho, J.-P. (2013). Les programmes d'insertion professionnelle des enseignants dans les commissions scolaires du Québec : portrait et appréciation des acteurs. *Éducation et Formation, e-299*, 13-35.
- Mukamurera, J. et Tardif, M. (2016). Épanouissement professionnel : entre développement professionnel, satisfaction au travail et intention de persévérance durant les premières années d'enseignement. In L. Ria (Ed.), *Former les enseignants au XXIe siècle. Volume 2* :

Professionnalité des enseignants et de leurs formateurs (113-134). Bruxelles : Éditions De Boeck.

Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) (2005). *Le rôle crucial des enseignants. Attirer, former et retenir des enseignants de qualité*. Paris, France : OCDE.

Perry, B. et Hayes, K. (2011). The effect of a new teacher induction program on new teachers reported teacher goals for excellence, mobility, and retention rates. *International Journal of Educational Leadership Preparation*, 6(1), 1-12.

Portelance, L., Mukamurera, J., Martineau, S., Gervais, C. (dir.) (2008). *L'insertion dans le milieu scolaire. Une phase cruciale du développement professionnel de l'enseignant*. Québec : Les Presses de l'Université Laval.

Stansbury, K. et Zimmerman, J. (2000). *Lifelines to the classroom: Designing support for beginning teachers*. San Francisco, CA : WestEd.

Whitaker, S. D. (2001). Supporting Beginning Special Education Teachers. *Focus on Exceptional Children*, 34(4), 1-18.

Whitaker, S. D. (2003). Needs of beginning special education teachers: Implications for teacher education. *Teacher Education and Special Education*, 26(2), 106-117.

Youngs, P., Jones, N. et Low, M. (2011). How beginning special and general education elementary teachers negotiate role expectations and access professional resources. *Teachers College Record*, 113(7), 1506-1540.

CONCLUSION

En guise de conclusion, rappelons les grandes lignes de notre recherche. D'un point de vue historique, nous avons pu constater qu'au cours du dernier siècle, les politiques gouvernementales, la formation du personnel et les pratiques d'enseignement associées au champ de l'adaptation scolaire se sont transformées. Les effectifs reliés à ce champ témoignent que l'enseignement aux élèves en difficulté s'est créé une place imposante dans le système scolaire québécois (Gouvernement du Québec, 2016). Qu'il soit titulaire d'une classe ou spécialiste de l'intervention pédagogique, le personnel enseignant en adaptation scolaire est confronté à des défis qui requièrent de nombreuses compétences (Gouvernement du Québec, 1996; Gouvernement du Québec, 2001). Sachant que, de manière générale, l'insertion professionnelle en enseignement est fort exigeante (Mukamurera *et al.*, 2008), les difficultés liées à l'entrée en carrière sont plurielles et que celles-ci entraînent des conséquences déplorables, nous avons choisi de nous pencher sur ce que vivent spécifiquement les enseignantes et enseignants en adaptation scolaire étant donné que peu d'écrits portent sur leur réalité lors de l'entrée en carrière.

Puisque le succès des initiatives liées au soutien à l'insertion repose sur la prise en compte des besoins individuels et l'identification de la nature de l'aide pouvant être le plus bénéfique durant les premières années d'enseignement (Perry et Hayes, 2011), nos objectifs étaient les suivants : décrire et comprendre les besoins de soutien des novices en adaptation scolaire, décrire le soutien reçu de même que leur appréciation de celui-ci et, enfin, identifier et comprendre les types de soutien souhaités. Nous avons défini le concept d'insertion professionnelle en adoptant une approche multidimensionnelle (Mukamurera *et al.*, 2013) et avons apporté des clarifications quant au concept de soutien. Puis, nous avons réalisé des choix d'ordre méthodologique et avons privilégié une approche mixte afin de mieux comprendre les besoins de soutien des novices en adaptation scolaire et le soutien qu'il serait pertinent de leur offrir. Ainsi, nous avons choisi d'allier l'analyse secondaire

des résultats issus d'un questionnaire (Mukamurera et Martineau, 2013) à des données narratives recueillies grâce à des entrevues semi-dirigées réalisées auprès de cinq enseignantes en adaptation scolaire.

Nos résultats soulèvent que les besoins de soutien des novices en adaptation scolaire sont en lien avec les cinq dimensions de l'insertion professionnelle (Mukamurera *et al.*, 2013). La précarité affecte les conditions d'accès à l'emploi (annonce de dernière minute, séance d'affectation stressante, début de contrat en cours d'année, contrainte d'accepter ce qui est offert, etc.) et les conditions liées aux premières tâches. Ces dernières sont d'ailleurs associées à de l'instabilité (lieux et contextes de travail, clientèles, niveaux, matières, etc.), à un manque de temps, à une trop grande charge de travail et à l'impression de ne pas avoir reçu une formation adaptée à l'exercice de la profession. Les besoins rattachés à la dimension de socialisation organisationnelle sont nombreux, mais ce sont ceux qui se rapportent à la connaissance des aspects administratifs et syndicaux, à la familiarisation à l'environnement de travail et à l'intégration au sein de l'équipe-école qui apparaissent de manière plus marquée. En ce qui a trait à la professionnalité, en plus du manque de matériel qui est grandement critiqué dans les entrevues, l'évaluation des apprentissages, la gestion des comportements, l'appropriation des programmes de formation et la planification de l'enseignement ressortent en tant que compétences professionnelles nécessitant un soutien en début de carrière. La grande diversité, liée aux difficultés des élèves, aux niveaux d'enseignement, ou aux matières à prendre en charge semblent être à l'origine ou accentuer plusieurs de ces besoins de soutien. En ce qui concerne la dimension personnelle et psychologique de l'insertion, les enseignantes et enseignants débutants en adaptation scolaire expriment quasi unanimement vouloir être rassuré, confirmé et soutenu émotionnellement. Une part importante de fatigue et de stress sont vécus lors des premières années d'enseignement, période durant laquelle le sentiment de compétence semble être mis à l'épreuve pour plusieurs.

Malheureusement, 24 % des novices en adaptation scolaire disent ne pas avoir bénéficié d'un soutien ou d'une mesure visant à faciliter leur insertion professionnelle. Les

mesures les plus souvent offertes sont la présentation à l'équipe-école, le soutien de la direction, la réunion ou rencontre d'information, la trousse d'accueil et les observations en classe. Ces mesures ne sont pas nécessairement identifiées comme les plus aidantes et celles étant les plus appréciées sont plutôt celles qui sont plus rarement proposées (planification de cours en commun, accès à une personne-ressource désignée, assistance de professeurs d'université et allègement de la tâche). Aussi, certaines mesures ne sont pas adressées spécifiquement aux nouvelles et nouveaux venus (p. ex. : rencontre d'information en début d'année) ou ne sont pas offertes si l'embauche est faite en cours d'année. Le soutien informel provenant principalement des collègues est très apprécié et permet d'offrir du soutien au plan psychologique, mais aussi de répondre à des besoins liés à l'enseignement ou à des questions d'ordre administratif.

Les enseignantes interviewées sont d'avis que le soutien à l'insertion professionnelle doit être le plus accessible possible et offert de manière systématique. Elles insistent sur l'importance de fournir du matériel aux novices en adaptation scolaire, et ce, afin de diminuer la lourde charge de travail à laquelle ils sont confrontés lors de l'entrée en carrière. L'aide individualisée est celle qui serait le plus souhaitable, et ce, que ce soit de la part d'un mentor, d'une personne-ressource désignée, de la direction ou d'un conseiller pédagogique. La collaboration avec ce dernier, de même qu'avec toute l'équipe-école, devrait d'ailleurs être beaucoup plus encouragée lors des premières années d'enseignement. Il apparaît que la direction a ici un rôle important à jouer dans la valorisation d'une culture d'entraide entre tous les membres du personnel enseignant au sein de l'établissement. Les enseignantes rencontrées suggèrent aussi des mesures spécifiques, et ce, pour répondre à des besoins liés aux diverses dimensions de l'insertion (trousse s'adressant spécifiquement aux novices, modifications des premières tâches, soutien psychologique obligatoire, formation mieux adaptée aux compétences sollicitées en début de carrière, etc.).

En interrogeant les novices en adaptation scolaire, notre intention était de contribuer à une meilleure compréhension de leurs besoins de soutien ainsi que du soutien qu'il serait pertinent de leur offrir. Toutefois, cette recherche présente certaines limites. D'abord, le

nombre restreint de personnes interrogées dans le cadre des entrevues empêche la généralisation des résultats et même si les données du questionnaire concernent un plus grand bassin d'individus (50 enseignantes et enseignants en adaptation scolaire), il importe d'être prudent dans nos interprétations. D'ailleurs, étant donné que notre analyse quantitative se limitait à des distributions de fréquences et n'impliquait aucune technique inférentielle, il est impossible de généraliser les résultats de notre recherche. Aussi, même si notre intention était d'éclairer les données quantitatives recueillies par l'entremise du questionnaire, les entrevues ne nous ont pas permis d'approfondir chacun des besoins de soutien ressentis par les enseignantes et enseignants débutants en adaptation scolaire. Il nous est en effet apparu, après analyse, que l'insertion des personnes interviewées avait été relativement facile pour certaines d'entre elles ce qui nous a empêché de bien comprendre certains des besoins pouvant être ressentis (p. ex. : les besoins de soutien liés à la gestion de classe).

Au-delà de proposer des pistes d'action aux divers responsables scolaires pouvant influencer la qualité de l'insertion professionnelle, nos résultats invitent à accomplir d'autres recherches tout aussi pertinentes. Il serait entre autres intéressant de réaliser une enquête auprès d'un plus grand nombre d'enseignantes et enseignants débutants en adaptation scolaire. De cette manière, il serait possible d'obtenir un portrait plus représentatif de la situation actuelle et cela ouvrirait la voie à des analyses inférentielles permettant de voir, par exemple, des différences en fonction de certaines variables (p.ex.: le genre, le statut d'emploi, l'ordre d'enseignement ou l'âge). La réalisation d'un plus grand nombre d'entrevues permettrait également de recueillir des données narratives suffisamment riches rendant possible l'atteinte de la saturation théorique. Aussi, pour que s'effectue de manière harmonieuse la transition entre la formation et les débuts dans la profession, il serait plus que profitable de se pencher sur l'adéquation de l'actuelle formation en adaptation scolaire et des ajustements pouvant être réalisés au sein de cette dernière. Ainsi, tous s'en trouveraient gagnants : les enseignantes et enseignants nouvellement diplômés en adaptation scolaire de même que les élèves en difficulté à qui leurs services sont destinés.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Albarello, L. (1999). *Apprendre à chercher. L'acteur social et la recherche scientifique*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Aldebert, B. et Rouzies, A. (2011). *L'utilisation des méthodes mixtes dans la recherche française en stratégie : constats et pistes d'amélioration*. Communication présentée lors de la 20^e Conférence de l'Association Internationale de Management stratégique, Nantes, 6 au 9 juin.
- Andrews, S. P., Gilbert, L. S. et Martin, E. P. (2007). The first years of teaching: Disparities in perceptions of support. *Action in Teacher Education*, 28(4), 4-13.
- Baillauquès, S. et Breuse, É. (1993). *La première classe*. Paris : ESF éditeur.
- Beaumier, F. (1998). *Facteurs de l'organisation scolaire québécoise pouvant influencer sur le désir de quitter ou de rester en enseignement en adaptation scolaire*. Mémoire de maîtrise en éducation, Université du Québec, Trois-Rivières.
- Bengle, N. (1993). *L'insertion professionnelle des jeunes : une étude des processus socio-psychologiques dans le secteur des services*. Université Laval, Ste-Foy : Les cahiers du Labraps.
- Bickmore, D. L. et Bickmore, S. T. (2010). A multifaceted approach to teacher induction. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 1006-1014.
- Billingsley, B., Carlson, E. et Klein, S. (2004). The working conditions and induction support of early career special educators. *Exceptional Children*, 70(3), 333-347.
- Billingsley, B. S., Griffin, C. C., Smith, S. J., Kamman, M. et Israel, M. (2009). *A review of teacher induction in special education: Research, practice, and technology solutions*. Gainesville, FL : Université de la Floride, National Center to Inform Policy and Practice in Special Education Professional Development.
- Billingsley, B. S. et Tomchin, E. M. (1992). Four beginning LD teachers: What their experiences suggest for trainers and employers. *Learning Disabilities Research and Practice*, 7(2), 104-112.
- Blais, A. et Durand, C. (2009). Le sondage. In B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données* (p. 445-487) (5^e éd.). Québec : Presses de l'Université du Québec (1^{re} éd. 1984).

- Blanchet, A. et Gotman, A. (2007). *L'enquête et ses méthodes. L'entretien* (2^e éd.). Paris : Armand Colin (1^{re} éd. 1992).
- Bolam, R. (1987). Induction of beginning teachers. In J. Dunkin (dir.), *The international encyclopedia of teaching and teacher education* (p. 745-757). Oxford : Pergamon Press.
- Boudreau, C. (2012). L'enseignant en adaptation scolaire et l'orthopédagogue : ce qui distingue l'un et l'autre. *Vie pédagogique*, 160, 14-17.
- Bourque, J., Akkari, A., Broyon, M.-A., Heer, S., Gremion, F. et Gremaud J. (2007). L'insertion professionnelle des enseignants : recension d'écrits. In A. Akkari, L. Solar-Pelletier et S. Heer (dir.), *Actes de la recherche de la HEP-BEJUNE : L'insertion professionnelle des enseignants* (p. 11-34). (s.l.) : HEP-BEJUNE.
- Boutin, G. (1997). *L'entretien de recherche qualitatif*. Ste-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Brossard, L. (1999). Les jeunes profs ou l'entrée dans la profession. *Vie pédagogique*, 111, 9.
- Brownell, M. T., Smith, S. W., McNellis, J. R. et Miller, M. D. (1997). Attrition in special education: Why teachers leave the classroom and where they go. *Exceptionality* 7(3), 143-155.
- Brunet, J.-P. (dir.) (1996). *Le rôle et les compétences des enseignantes et des enseignants de l'adaptation scolaire*. Sainte-Foy : Université du Québec.
- Burris S. et Keller J. (2008), Professional roles and responsibilities: Challenges for induction teachers, *Journal of Agricultural Education*, 49(2), 118-129.
- Cancio, E. J., Albrecht, S. F. et Johns, B. H. (2013). Defining administrative support and its relationship to the attrition of teachers of students with emotional and behavioral disorders. *Education and Treatment of Children*, 36(4), 71-94.
- Caplan, G. (1974). *Support systems and community mental health: Lectures on concept development*. New York, NY : Behavioral Publications.
- Centre national de ressources textuelles et lexicales (CNRTL). Site téléaccessible à l'adresse <<http://www.cnrtl.fr/lexicographie/soutien>>. Consulté le 30 avril 2015.
- Cheney, C. O., Krajewski, J. et Combs, M. (1992). Understanding the first year teacher. Implications for induction programs. *Teacher Education and Special Education*, 15(1), 18-24.

- Comité d'orientation sur la formation du personnel enseignant (COFPE) (2002). *Offrir la profession en héritage : Avis du COFPE sur l'insertion dans l'enseignement*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Comité national de négociation pour les commissions scolaires francophones (CPNCF) (2011). *Entente intervenue entre d'une part, le comité patronal de négociation pour les commissions scolaires francophones (CPNCF) et d'autre part, la centrale des syndicats du Québec (CSQ) pour le compte des syndicats d'enseignantes et d'enseignants qu'elle représente*. (s.l.) : CPNCF
- Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec (1964). *Rapport Parent. Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec (Vol. 2 - Les structures pédagogiques du système scolaire)*. Québec : Publications Québec.
- Conseil de recherches en sciences humaines du Canada, Conseil de recherches en sciences naturelles et en génie du Canada, Instituts de recherche en santé du Canada (2014). *Énoncé de politique des trois Conseils : Éthique de la recherche avec des êtres humains*. Ottawa : Secrétariat sur la conduite responsable de la recherche. Document téléaccessible à l'adresse http://www.ger.ethique.gc.ca/pdf/fra/eptc2-2014/EPTC_2_FINALE_Web.pdf.
- Correa Molina, E. (2008). Enjeux et défis de la formation initiale en enseignement en adaptation scolaire et sociale. *Formation et profession*, 15(2), 21-23.
- Creswell, J. (2010). Mapping the developing landscape of mixed methods research. In A. Tashakkori et C. Teddlie (dir.), *Handbook of Mixed Methods in Social and Behavioral Research* (p. 45-68) (2^e éd.). Thousand Oaks, CA : SAGE (1^{re} éd. 2003).
- Deslauriers, J.-P. (1991). *Recherche qualitative : guide pratique*. Montréal : Chenelière/McGraw-Hill.
- De Stercke J., De Lièvre B., Temperman G., Cambier J.-B., Renson J.-M., Beckers J., Leemans M. et Marechal C. (2010), Difficultés d'insertion professionnelle dans l'enseignement secondaire ordinaire en Belgique francophone, *Éducation et Formation*, e-294, 138-148.
- De Stercke, J. (2014). *Persévérance et abandon des enseignants débutants. La relève issue des Hautes Écoles*. Thèse de doctorat en sciences psychologiques et de l'éducation, Université de Mons, Mons.

- Duchesne, C. et Kane, R. (2010). Défis de l'insertion professionnelle et dispositifs d'encadrement. *McGill Journal of Education*, 45(1), 85-100.
- Dufour, F., Meunier, H. et Chénier C. (2014). Quel est le sentiment d'efficacité personnelle d'étudiants en enseignement en adaptation scolaire et sociale dans le cadre du stage d'intégration à la vie professionnelle, le dernier stage de la formation initiale? In L. Portelance, S., Martineau et J. Mukamurera (dir.), *Développement et persévérance professionnels dans l'enseignement. Oui, mais comment?* (p. 75-92). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Dupaquier, M., Fourcade, B., Gadrey, N., Paul, J.-J. et Rose, J. (1986). L'insertion professionnelle. In L. Tanguy (dir.), *L'introuvable relation formation-emploi : un état des recherches en France* (p. 35-88). Paris : La Documentation Française.
- Duval, L., Lessard, C. et Tardif, M. (1997). Logiques d'exclusion et logiques d'intégration au sein de l'école. Le champ de l'adaptation scolaire. *Recherches sociographiques*, 38(2), 303-334.
- Duval, L., Tardif, M. et Gauthier, C. (1995). *Portrait du champ de l'adaptation scolaire au Québec des années trente à nos jours*. Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Feiman-Nemser, S., Schulle, S., Carver, C. et Yusko, B. (1999). *A conceptual review of literature on new teacher induction*. Washington, DC : National Partnership for Excellence and Accountability in Teaching.
- Fortin, M.-F. et Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche. Méthodes quantitatives et qualitatives* (3^e éd.). Montréal : Chenelière Éducation (1^{re} éd. 2006).
- Fournier, H. (2000). *Analyse des besoins des enseignants en adaptation scolaire face à l'intégration des TIC*. Mémoire de maîtrise en éducation, Université du Québec, Trois-Rivières.
- Fournier, J. et Marzouk, A. (2008). Regard des formateurs universitaires sur la préparation à l'insertion professionnelle en formation initiale. In L. Portelance, J. Mukamurera, S. Martineau et C. Gervais (dir.), *L'insertion dans le milieu scolaire. Une phase cruciale du développement professionnel de l'enseignant* (p. 31-47). Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Gauthier, C. et Mellouki, M. (2003). *Attirer, former et retenir des enseignants de qualité. Rapport du ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) à l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE)*. Québec : Ministère de l'Éducation.

- Gervais, C. (1999). Comprendre l'insertion professionnelle des enseignants. *Vie pédagogique*, 111, 12-17.
- Gingras, C. (2006). *L'insertion professionnelle en contexte de précarité professionnelle au Québec : vécu et significations d'enseignantes et d'enseignants du secondaire*. Mémoire de maîtrise en éducation, Université de Sherbrooke, Sherbrooke.
- Gingras, C. et Mukamurera, J. (2008). S'insérer dans l'enseignement au Québec lorsqu'on est professionnellement précaire : vers une compréhension du phénomène. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(1), 203-222.
- Gohier, C. (2000). Le cadre théorique. In T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *Introduction à la recherche en éducation* (p. 99-125). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Gold, Y. (1996). Beginning teacher support: attrition, mentoring and induction. In J. Sikula, T.J. Buttery et E. Guyton (dir.), *Handbook of research on teacher education* (2^e éd.) (p. 548-594). New York, NY : MacMillan (1^{re} éd. 1990).
- Gouvernement du Québec (1976). *L'éducation de l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage au Québec. Rapport du Comité provincial de l'enfance inadaptée (COPEX)*. Québec : Ministère de l'Éducation.
- Gouvernement du Québec (1978). *L'école québécoise. Énoncé de politique et plan d'action. L'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage*. Québec : Ministère de l'Éducation.
- Gouvernement du Québec (1992). *La réussite pour elles et eux aussi. Mise à jour de la politique de l'adaptation scolaire*. Québec : Ministère de l'Éducation.
- Gouvernement du Québec (1993). *Cadre référentiel. Contexte d'intervention auprès des élèves qui ont des difficultés d'apprentissage à l'école*. Québec : Ministère de l'Éducation, Direction de l'adaptation scolaire et des services complémentaires.
- Gouvernement du Québec (1996). *La formation des enseignants et des enseignantes en adaptation scolaire*. Québec : Ministère de l'Éducation.
- Gouvernement du Québec (1997). *L'école, tout un programme. Énoncé de politique éducative*. Québec : Ministère de l'Éducation
- Gouvernement du Québec (1999). *Une école adaptée à tous ses élèves. Politique de l'adaptation scolaire*. Québec : Ministère de l'Éducation.
- Gouvernement du Québec (2001). *La formation à l'enseignement. Les orientations, les compétences professionnelles*. Québec : Ministère de l'Éducation.

- Gouvernement du Québec (2009). *À la même école! Les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage. Évolution des effectifs et cheminement scolaire à l'école publique*. Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Gouvernement du Québec (2011). *Règles budgétaires pour l'année scolaire 2011-2012. Commissions scolaires. Fonctionnement*. Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Direction générale du financement et de l'équipement.
- Gouvernement du Québec (2016). *Statistiques de l'Éducation. Éducation préscolaire, enseignement primaire et secondaire. Édition 2015*. Québec : Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur.
- Grant, C. et Zeichner, K. (1981). Inservice support for first-year teachers: the state of the scene. *Journal of Research and Development in Education*, 14(2), 99-111.
- Guibert, J. et Jumel, G. (1997). *Méthodologie des pratiques de terrain en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.
- Griffin, C. C., Winn, J. A., Otis-Wilborn, A. et Kilgore, K. L. (2003). *New teacher induction in special education*. Gainesville, FL : Université de Floride, Center on Personnel Studies in Special Education.
- Horth, R. (1998). *Historique de l'adaptation scolaire au Québec*. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.adaptationscolaire.net/themes/adapsco/documents/histo_as.pdf>. Récupéré le 15 octobre 2014.
- House, J. S. (1981). *Work stress and social support*. Reading, MA : Addison-Wesley.
- Huberman, M. (1989). Les phases de la carrière enseignante : Un essai de description et de prévision. *Revue française de pédagogie*, 86, 5-16.
- Huberman, M.A. (1991). Survivre à la première phase de la carrière. *Cahiers pédagogiques*, 290, 15-17.
- Hugues, E.C. (1958). *Men and their work*. Glencoe, ILL : Free Press.
- Huling-Austin, L. (1986). What can and cannot reasonably be expected from teacher induction programs? *Journal of Teacher Education*, 37(1), 2-5.
- Huling-Austin, L. (1988). *A Synthesis of Research on Teacher Induction Programs and Practices*. Communication présentée lors du Annual Meeting of the American Educational Research Association. New Orleans, LA, 5 au 9 avril.

- Huling-Austin, L. (1989). Beginning teacher assistance programs: an overview. In L. Huling-Austin, S. J. Odell, P. Ishler, R. S. Kay et R. A. Edelfelt (dir.), *Assisting the beginning teacher* (p. 5-18). Reston, VA : Association of Teacher Educators.
- Huling-Austin, L. (1990). Teacher induction programs and internships. In W. R. Houston, M. Haberman et J. Sikula (dir.), *Handbook of research on teacher education* (p. 535-548). New York, NY : Macmillan.
- Isaacson, N. S. (1981). *Secondary teachers' perceptions of personal and organizational support during induction to teaching*. Thèse de doctorat en éducation, Université d'Orégon, Eugene, OR.
- Jeanson, C. (2014). *Insertion ou désertion professionnelle. Étude de trajectoires professionnelles de jeunes enseignantes et enseignants québécois*. Mémoire de maîtrise en sociologie, Université Laval, Québec.
- Jolois, J.-J. et Piquette, R. (1988). *La formation des maîtres et la révolution tranquille*. Montréal : Université du Québec à Montréal.
- Karsenti, T. (2006). Pragmatisme et méthodologie de recherche en sciences de l'éducation : passons à la version 3.0. *Formation et profession*, 13(1), 2-5.
- Karsenti, T. et Collin, S. (2009). L'autre décrochage scolaire. *Formation et profession*, 16(1), 2-6.
- Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (2000). *La recherche en éducation : étapes et approches*. Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Kaufman, R. (1972). *Educational system planning*. Englewood Cliffs : Prentice-Hall.
- Kilgore, K. L. et Griffin, C. C. (1998). Beginning special educators: problems of practice and the influence of school context. *Teacher Education and Special Education*, 21(3), 155-173.
- Kirsch, R. (2006). *L'abandon volontaire de la carrière chez des enseignants débutants du primaire et du secondaire au Québec*. Mémoire de maîtrise en éducation, Université de Montréal, Montréal.
- Lacey, C. (1987). Professional socialization of teachers. In J. Dunkin (dir.), *The international encyclopedia of teaching and teacher education* (p. 634-645). Oxford : Pergamon Press.
- Lacourse, F. et Martineau, S. (2011). Introduction. In F. Lacourse, S. Martineau et T. Nault (dir.), *Profession enseignante. Démarches et soutien à l'insertion professionnelle* (p. IX-XI). Anjou : Les Éditions CEC.

- Lamarre, A.-M. (2003). *Étude de l'expérience de la première année d'enseignement au primaire dans une perspective phénoménologico-herméneutique*. Thèse de doctorat en éducation, Université du Québec, Montréal.
- Lamarre, A.-M. (2004). Étude de l'expérience de la première année d'enseignement au primaire dans une perspective phénoménologico-herméneutique. *Recherches qualitatives*, 24, 19-56.
- Lamarre, A.-M. (2010). Donner un sens à l'expérience et à l'accompagnement. *Vivre le primaire*, 23(2), 40-42.
- Lamontagne, M. (2008). *L'insertion professionnelle : les besoins de l'enseignant débutant et les programmes efficaces d'insertion professionnelle*. Communication présentée lors de la Rencontre régionale du Comité Insertion Professionnelle de la Capitale-Nationale et de la Chaudière-Appalaches (03-12). Québec, 30 mai.
- Lebrun, N. et Berthelot, S. (1994). *Plan pédagogique. Une démarche systématique de planification de l'enseignement* (2^e éd.). Ottawa : Éditions Nouvelles AMS (1^{re} éd. 1991).
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3^e éd.). Montréal : Guérin (1^{re} éd. 1988).
- Leko, M.M. et Smith, S.W. (2010). Retaining beginning special educators. What Should Administrators Know and Do? *Intervention in School and Clinic*, 45(5), 321-325.
- Leroux, M. et Mukamurera, J. (2013). Bénéfices et conditions d'efficacité des programmes d'insertion professionnelle en enseignement : état des connaissances sur le sujet. *Formation et profession*, 21(1), 13-27.
- Louis, M. R. (1980). Surprise and sense making: What newcomers experience in entering unfamiliar organizational settings, *Administrative science quarterly*, 25(2), 226-251.
- Martel, R. (2009). *Insertion professionnelle des nouveaux enseignants : quelques données statistiques*. Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Direction de la recherche, des statistiques et de l'information.
- Martineau, S. et Presseau, A. (2003). Le sentiment d'incompétence pédagogique des enseignants en début de carrière et le soutien à l'insertion professionnelle. *Brock Education*, 12(2), 54-67.
- Martineau, S., Presseau, A. et Portelance, L. (2009). *Analyse d'un programme d'insertion professionnelle dans une commission scolaire québécoise*. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.insertion.qc.ca/IMG/pdf/MARTINEAU_PRESSEAU_ET>

[PORTELANCE.pdf](#)>. Récupéré le 30 mai 2015.

- Martineau, S. et Vallerand, A.-C. (2008). Vers une recherche qui soutient la mise en place de dispositifs d'aide à l'insertion professionnelle des enseignants : le cas du Québec... *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 8, 99-117.
- Miles, M.-B. et Huberman, M. A. (2003). *Analyse des données qualitatives*. (Trad. par M. Hlady Rispal) (2^e éd.). Bruxelles : De Boeck Université (1^{re} éd. 1984).
- Morin, S. (2010). *Le développement des compétences professionnelles chez les enseignants débutants : contribution des programmes d'accompagnement*. Mémoire de maîtrise en éducation, Université du Québec, Rimouski.
- Mukamurera, J. (1999). Le processus d'insertion professionnelle de diplômés en enseignement au Québec : une analyse de trajectoires. *Éducation et francophonie*, 27(1), 64-79.
- Mukamurera, J. (2005). La professionnalisation de l'enseignement et les conditions d'insertion dans le métier. In D. Biron, M. Cividini et J.-F. Desbiens (dir.), *La profession enseignante au temps des réformes* (p. 313-336). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Mukamurera, J. (2011a). Les conditions d'insertion et la persévérance dans la profession enseignante. In F. Lacourse, S. Martineau et T. Nault (dir.), *Profession enseignante. Démarches et soutien à l'insertion professionnelle* (p. 37-58). Anjou : Les Éditions CEC.
- Mukamurera, J. (2011b). Les multiples dimensions de l'insertion professionnelle : portrait, expériences et significations d'enseignants. In B. Wentzel, A. Akkari, P. Coen et N. Changakoti (dir.), *L'insertion professionnelle des enseignants : regards croisés et perspective internationale* (p. 17-38). Bienne : Éditions BEJEUNE.
- Mukamurera, J. (2014). Le développement professionnel et la persévérance en enseignement : éclairage théorique et état des lieux. In L. Portelance, S. Martineau et J. Mukamurera (dir.), *Développement et persévérance professionnels dans l'enseignement. Oui, mais comment?* (p. 9-33). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Mukamurera, J. et Fontaine, S. (2017). Les premières années d'enseignement : Réalité professionnelle, besoins de soutien et mesures d'insertion offertes dans les commissions scolaires au Québec. Dans B. Kutsyuruba et K. D. Walker (Dir.), *The bliss and blisters of early career teaching: a pan-canadian perspective* (pp. 181-203). Burlington, ON : Word & Deed Publishing.

- Mukamurera, J., Bourque, J. et Gingras, C. (2008). Portraits et défis de l'insertion dans l'enseignement au Québec pour les nouvelles générations d'enseignants. In L. Portelance, J. Mukamurera, S. Martineau et C., Gervais (dir.), *L'insertion dans le milieu scolaire. Une phase cruciale du développement professionnel de l'enseignant* (p. 49-86). Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Mukamurera, J. et Gingras, C. (2004). Les difficultés d'insertion dans la profession et les facteurs en jeu selon le vécu de jeunes enseignants du secondaire. *Formation et profession*, 10(2), 14-17.
- Mukamurera, J. et Lakhal, S. (2017). *Validation d'un questionnaire d'enquête sur l'insertion professionnelle et les besoins de soutien des enseignants débutants à l'aide de l'analyse factorielle*. Communication présentée au 4^e colloque international en éducation du CRIFPE, Montréal, 17-18 mai 2017.
- Mukamurera, J., Leroux, M. et Ndoreraho, J.-P. (2014). Nouvelles formes de soutien institutionnel aux transitions professionnelles : le cas des programmes d'insertion professionnelle des enseignants débutants dans les commissions scolaires au Québec. In T. Perez-Roux et A. Balleux (dir.), *Mutations institutionnelles, brouillages identitaires et stratégies des acteurs : regards croisés dans le champ de l'enseignement et de la formation* (p. 229-253). Paris : L'Harmattan.
- Mukamurera, J. et Martineau, S. (2013). *Enquête auprès des enseignantes et enseignants débutants au Québec. Les besoins de soutien des enseignantes et enseignants débutants et les pratiques d'aide à l'insertion professionnelle : portrait, apports et limites*. Sherbrooke : Université de Sherbrooke.
- Mukamurera, J. et Martineau, S. (2014). *Les besoins de soutien des enseignants débutants et l'aide à l'insertion dans les commissions scolaires du Québec*. Communication présentée au Conseil fédératif de la Fédération autonome de l'enseignement (FAE), Laval, 19 juin.
- Mukamurera, J., Martineau, S., Bouthiette, M et Ndoreraho, J.-P. (2013). Les programmes d'insertion professionnelle des enseignants dans les commissions scolaires du Québec : portrait et appréciation des acteurs. *Éducation et Formation*, e-299, 13-35.
- Nault, T. (1992). Devenir enseignant. *Dimensions*, 13(4), 8-9.
- Nault, T. (1993). *Étude exploratoire de l'insertion professionnelle des enseignants débutants au niveau secondaire*. Thèse de doctorat en éducation, Université de Montréal, Montréal.

- Niyubahwe, A., Mukamurera, J. et Jutras, F. (2013). S'adapter au rôle professionnel lorsqu'on est enseignant de migration récente au Québec : expérience, défis et facteurs de réussite. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 16(2), 56-87.
- Odell, S.J. (1986). Induction support of new teachers: a functional approach. *Journal of Teacher Education*, 37(1), 38-41.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (3^e éd.). Paris : Armand Colin (1^{re} éd. 2003).
- Parent, G., Cartier, R., Ricard, J. P. et Gingras, J. (2000). Conditions essentielles pour que les enseignants persévèrent en adaptation scolaire. *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, 11(1), 57-72.
- Perry, B. et Hayes, K. (2011). The effect of a new teacher induction program on new teachers reported teacher goals for excellence, mobility, and retention rates. *International Journal of Educational Leadership Preparation*, 6(1), 1-12.
- Perez, Y. (2012). *Early Career Special Education Teachers' Perceptions of School Site Induction Support*. Thèse de doctorat en éducation, Université internationale de Floride, Miami.
- Portelance, L., Mukamurera, J., Martineau, S., Gervais, C. (dir.) (2008). *L'insertion dans le milieu scolaire. Une phase cruciale du développement professionnel de l'enseignant*. Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Pourtois, J.-P. et Desmet, H. (2007). *Épistémologie et instrumentation en sciences humaines* (3^e éd.). Wavre : Mardaga (1^{re} éd. 1988).
- Pourtois, J.-P., Desmet, H. et Lahaye, W. (2006). Quelle complémentarité entre les approches qualitatives et quantitatives dans les recherches en sciences humaines? Discussion méthodologique de la recherche de I. Roskam et C. Vandenplas-Holper. In L. Paquay, M. Crahay et J.-M. De Ketele (dir.), *L'analyse qualitative en éducation. Des pratiques de recherche aux critères de qualité. Hommage à Michael Huberman* (p. 135-142). Bruxelles : De Boeck Université.
- Robichaud, L. (2014). *Problématiques et pistes de solutions à privilégier face à l'insertion professionnelle des enseignants débutants au niveau secondaire d'une commission scolaire située en région éloignée*. Essai de maîtrise en éducation, Université de Sherbrooke, Sherbrooke.
- Rosenberg, M. S., Griffin, C. C., Kilgore, K. L. et Carpenter, S. L. (1997). Beginning teachers in special education: A model for providing individualized support. *Teacher Education and Special Education. The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children*, 20(4), 301-321.

- Rosenberg, M. S., O Shea, L. et O'Shea, D. (1998). *Student teacher to master teacher*. New York, NY : Macmillian.
- Savoie-Zajc, L. (2009). L'entrevue semi-dirigée. In B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données* (p. 337-360) (5^e éd.). Québec : Presses de l'Université du Québec (1^{re} éd. 1984).
- Smith, T. et Ingersoll, R. (2004). What are the effects of induction and mentoring on beginning teacher turnover? *American Educational Research Journal*, 41(3), 681-714.
- Stansbury, K. et Zimmerman, J. (2002). Smart induction programs become lifelines for the beginning teacher. *Journal of Staff Development*, 23(4), 10-17.
- St-Vincent, L.-A. (2011). *Dimensions examinées par des novices en enseignement en adaptation scolaire en insertion professionnelle devant un problème éthique à l'école*. Thèse de doctorat en éducation, Université de Sherbrooke, Sherbrooke.
- Tardif, M. (2013). *La condition enseignante au Québec du XIXe au XXIe siècle, une histoire cousue de fils rouges : précarité, injustice et déclin de l'école publique*. Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Tardif, M. et Lessard, C. (1992). L'orthopédagogie en milieu scolaire : émergence, évolution et professionnalisation d'une nouvelle catégorie d'intervenants (1960-1990). *Historical Studies in Education*, 4(2), 233-267.
- Tardif, M. et Mukamurera, J. (1999). Comment naît un nouveau groupe professionnel en milieu scolaire? Le cas des orthopédagogues au Québec de 1960 à nos jours. *Historical Studies in Education*, 11(1), 33-58.
- Teddlie, C. et Tashakkori, A. (2009). *Foundations of Mixed Methods Research. Integrating Quantitative and Qualitative Approaches in the Social and Behavioral Sciences*. Thousand Oaks, CA : SAGE.
- Trottier, C. (1995). Émergence et constitution du champ de recherche sur l'insertion professionnelle. In C. Trottier, M. Perron et M. Diambomba (dir.), *Les cheminements scolaires et l'insertion professionnelle des étudiants de l'université : perspectives théoriques et méthodologiques* (p. 15-44). Sainte-Foy : Les Presses de l'Université Laval.
- Turgeon, J. et Bernatchez, J. (2009). Les données secondaires. In B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données* (p. 489-528) (5^e éd.). Québec : Presses de l'Université du Québec (1^{re} éd. 1984).

- Université de Sherbrooke (2004). *Règles institutionnelles pour les mémoires et thèses par articles*. Adoptées à l'unanimité par le Comité de la recherche et des cycles supérieurs, Sherbrooke.
- Vallerand, A.-C. (2008). *Mobilisation de stratégies chez les enseignants en insertion professionnelle*. Mémoire de maîtrise en éducation, Université du Québec, Trois-Rivières.
- Veenman, S. (1984). Perceived Problems of Beginning Teachers. *Review of Educational Research*, 54(2), 143-178.
- Vonk, J. H. C. et Schras, G. A. (1987). From beginning to experienced teacher: a study of the professional development of teachers during their first four years of service. *European Journal of teacher Education*, 10(1), 95-110.
- Weva, K. W. (1999). Insertion professionnelle des nouveaux enseignants : responsabilité de l'administration scolaire. In J.-C. Héту, M. Lavoie et S. Baillauquès (dir.), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle. Un processus de socialisation? De professionnalisation? De transformation?* (p. 187-204). Bruxelles : De Boeck Université.
- Whitaker, S. D. (2001). Supporting Beginning Special Education Teachers. *Focus on Exceptional Children*, 34(4), 1-18.
- Whitaker, S. D. (2003). Needs of beginning special education teachers: Implications for teacher education. *Teacher Education and Special Education*, 26(2), 106-117.
- Zeichner, K. M. (1979). *Teacher Induction Practices in the United States and Great Britain*. Communication présentée lors du Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, CA, avril.

ANNEXE A GUIDE D'ENTREVUE

En commençant, j'aimerais vous remercier de prendre le temps de vous prêter à cette entrevue. Celle-ci devrait durer de 45 à 60 minutes et soyez assuré(e) que les renseignements confiés seront utilisés à des fins de recherche uniquement et dans le respect de la confidentialité.

Tel que déjà mentionné dans le formulaire de consentement, cette entrevue s'inscrit dans le cadre d'une étude cherchant à décrire les besoins de soutien des enseignantes et enseignants débutants en adaptation scolaire, à connaître l'offre de soutien existante et à identifier les mesures et les types de soutien qui auraient été souhaités lors de l'insertion professionnelle. Ici, l'insertion professionnelle réfère à vos cinq premières années d'enseignement et c'est donc en ayant en tête cette période que j'aimerais que vous répondiez à mes questions.

À moins que vous ayez des questions, nous allons ainsi débiter notre entretien, lequel sera enregistré sur bande sonore si vous le permettez. Je vous invite à vous exprimer en toute transparence et je tiens à vous préciser qu'aucune réponse n'est jugée bonne ou mauvaise.

Thème 1 : L'accès à l'emploi

- 1) Pour débiter, pouvez-vous me décrire la façon dont vous avez obtenu vos premiers emplois en tant qu'enseignant(e) en adaptation scolaire?
- 2) Comment a été votre expérience d'insertion en l'emploi (accès aux emplois) en enseignement ?

Pistes : accès aux listes de suppléance de la ou des commissions scolaires, aspects faciles, aspects difficiles, délais d'attente, statut des tâches occupés (temps partiel ou temps plein), correspondance avec la formation et les stages

- 3) S'il y avait des améliorations à apporter quant à votre accès à l'emploi en tant qu'enseignant(e) en adaptation scolaire, quelles seraient-elles à votre avis?

Thème 2 : La nature et les conditions particulières des premières tâches d'enseignement

- 4) Décrivez-moi maintenant quelles ont été vos tâches d'enseignement en adaptation scolaire durant vos cinq premières années de travail en précisant le type d'élèves auxquels vous avez enseigné et les conditions particulières de vos tâches.

Pistes : âge, niveau et types d'élèves (handicap, difficulté, etc.), matières enseignées, contextes spécifiques de la classe, voire de l'école

- 5) Quelle a été votre expérience des premières années d'enseignement au niveau des tâches assumées et du processus d'affectation en général?
- 6) Selon votre expérience, quelles seraient les deux améliorations les plus pertinentes que vous aimeriez voir apporter aux tâches d'un enseignant(e) en adaptation scolaire lors de ses débuts en enseignement?

Pistes : méthodes d'affectation, liens entre les différents contrats, possibilité de transfert des apprentissages d'une tâche à l'autre, connaissance de la ou des matières enseignées, connaissance de la « clientèle », aspects plaisants, difficultés, défis, insatisfactions

Thème 3 : L'adaptation à l'organisation scolaire

- 7) L'entrée dans le monde de l'enseignement nécessite une adaptation à une culture, à des valeurs, à des règles de fonctionnement, aux attentes du milieu, etc. Comment s'est passée votre adaptation?

Pistes : éléments surprenants de cette nouvelle culture, attentes répondues ou non, défis concernant l'adaptation à l'environnement scolaire?

- 8) Comment a été votre intégration au sein de l'équipe-école et de l'équipe pédagogique?

Pistes : relations avec la direction, relations avec les collègues, concertation, travail collectif ou individualisme, sentiment d'appartenance, isolement professionnel ou social

Thème 4 : Les défis relatifs aux compétences professionnelles associées à l'enseignement

- 9) Enseigner, en adaptation scolaire plus spécifiquement, requière la mobilisation de plusieurs compétences. Quelles sont celles qui se sont manifestées facilement et quelles sont celles qui ont posé plus de difficultés?

Pistes : agir en tant que professionnel héritier, critique et interprète d'objets de savoirs ou de culture; communiquer clairement et correctement; concevoir des situations d'enseignement-apprentissage (SAE); piloter des SAE; évaluer les apprentissages et les compétences; planifier, organiser et superviser le mode de fonctionnement du groupe-classe; adapter ses interventions aux EHDAA; intégrer les technologies de l'information et des communications; coopérer avec l'équipe-école, les parents, les partenaires sociaux et les élèves; travailler de concert avec les membres de l'équipe pédagogique; s'engager dans une démarche de développement professionnel; agir de façon éthique et responsable

Thème 5 : L'expérience humaine derrière les débuts en enseignement

- 10) Comment qualifieriez-vous la façon dont vous avez vécu votre entrée en carrière en tant qu'enseignant(e) en adaptation scolaire? Précisez.

Pistes : sentiment de compétence, apprentissage quant à ses forces et faiblesses, épuisement, détresse, besoins « psychologiques » éprouvés, répondus ou non répondus, remise en question du choix de carrière

- 11) Avez-vous, lors de vos premières années d'enseignement, eu envie ou dû consulter un médecin ou tout autre professionnel en lien avec l'expérience que vous viviez au travail? Pouvez-vous expliciter?

Thème 6 : Le soutien reçu

- 12) En vous basant sur votre expérience et votre connaissance du milieu, quelle est votre perception à propos de la disponibilité de soutien à l'intention des enseignantes et enseignants débutants en adaptation scolaire?
- 13) Si vous avez bénéficié de mesures de soutien visant à faciliter votre insertion professionnelle, lesquelles sont-elles et quelle est votre appréciation à l'égard de chacune d'elles?

Pistes : soutien formel ou informel, programme de soutien, informations syndicales, aide de la part des collègues ou de la direction, atelier de formation, mentorat, mesures d'accueil

- 14) Y a-t-il des mesures de soutien ou des programmes existants dans les écoles où vous avez travaillé, mais dont vous n'avez pas profité? Si oui, pouvez-vous les décrire brièvement et expliquer pourquoi vous n'en avez pas bénéficié?

Pistes : présence d'un programme formel d'insertion professionnelle, crainte du jugement des pairs, de la direction ou des responsables de l'évaluation, inadéquation des mesures quant aux besoins ressentis, manque de temps, critères d'admissibilité

Thème 7 : Le soutien souhaité

- 15) Nous voici au dernier thème à aborder : le soutien souhaité lors de l'entrée en carrière. Qu'auriez-vous désiré recevoir (de plus) comme aide durant vos premières années d'enseignement?

Pistes : écoute, entraide, mentor, formation, banque de matériel, aide technique pour l'intégration des technologies ou pour l'évaluation des apprentissages

- 16) Si vous aviez tous les moyens nécessaires (ressources humaines, matérielles et financières), quelles sont les mesures et les types de soutien à l'insertion professionnelle que vous mettriez systématiquement en place pour les nouvelles et nouveaux enseignants en adaptation scolaire? Justifiez.

Pistes : par exemple, changement dans l'accès à l'emploi ou les méthodes d'affectation, tâche progressive, jumelage avec un autre enseignant

Autres questions :

- 17) En terminant, avez-vous des éléments à apporter, liés ou non aux questions précédemment posées, qui pourraient nous aider à mieux décrire et comprendre les besoins de soutien des enseignantes et enseignants débutants en adaptation scolaire et à connaître le type de soutien qu'il serait souhaitable de leur offrir?

Clôture de l'entretien :

Je vous remercie une fois de plus pour votre précieuse collaboration. En souhaitant que les informations que vous m'avez partagées contribueront à une meilleure compréhension de la réalité des novices en adaptation scolaire ainsi qu'à l'amélioration de leurs conditions d'insertion professionnelle.

ANNEXE B
LETTRE D'INVITATION À PARTICIPER À LA RECHERCHE

Invitation à participer à la recherche
Les besoins de soutien d'enseignantes et d'enseignants en adaptation scolaire lors de leur insertion professionnelle

Responsable de la recherche : Fanny Giguère, étudiante à la maîtrise en sciences de l'éducation, Université de Sherbrooke

Direction de recherche : Madame Joséphine Mukamurera, professeure à l'Université de Sherbrooke

Chère enseignante, cher enseignant,

Dans le cadre d'une recherche visant à améliorer notre compréhension de la façon dont est vécue l'insertion professionnelle du personnel enseignant en adaptation scolaire et des besoins de soutien ressentis, nous sollicitons votre collaboration. En vue d'obtenir un consentement libre et éclairé de votre part, nous vous présentons les objectifs de notre recherche, la participation attendue, la façon dont nous protégerons votre anonymat et l'utilisation des renseignements fournis.

Notre recherche poursuit les objectifs suivants : a) décrire les besoins de soutien des enseignantes et enseignants en adaptation scolaire lors de leur entrée dans la carrière; b) connaître la situation de l'offre de soutien aux enseignantes et enseignants débutants en adaptation scolaire et leur appréciation à son égard; c) identifier les mesures d'aide à l'insertion professionnelle souhaitées par le nouveau personnel enseignant en adaptation scolaire. À travers l'atteinte de ces objectifs, nous espérons que cette recherche contribuera à fournir un meilleur éclairage en ce qui concerne l'insertion des novices en adaptation scolaire, et ce, en vue d'améliorer leurs conditions d'entrée en carrière.

Votre participation à cette recherche consiste à nous accorder une entrevue d'une durée approximative de 45 à 60 minutes, laquelle portera sur des thèmes associés aux diverses dimensions de l'insertion professionnelle, au soutien reçu et au soutien souhaité. Le lieu de l'entrevue reste à déterminer et sera choisi à la suite d'un commun accord entre vous et l'étudiante responsable de cette recherche. Afin de faciliter l'analyse subséquente des données et de respecter le plus possible les propos qui seront partagés, l'entrevue fera l'objet d'un enregistrement sur bande sonore, et ce, seulement avec votre consentement.

Les données recueillies seront conservées dans un bureau dont l'accès est réservé à l'étudiante-chercheuse et dans un ordinateur protégé par un mot de passe. Les seules personnes qui pourront les consulter sont l'étudiante en charge de la recherche de même que sa directrice de recherche. De plus, les données demeureront confidentielles, c'est-à-dire que votre nom n'apparaîtra pas sur les documents contenant les informations divulguées et que les résultats ne permettront pas d'identifier les participants. À cet égard, les résultats issus de l'analyse des entrevues serviront à la rédaction de notre mémoire de maîtrise et pourront aussi être rapportés dans le cadre de communications, de publications et d'articles scientifiques et/ou professionnels.

La participation à cette étude se fait sur une base volontaire. Vous êtes entièrement libre de participer et de vous retirer en tout temps sans préjudice. Par ailleurs, ce projet ne comporte aucun risque ni inconvénient sauf le temps pour participer à la recherche et la possibilité de revivre des sentiments difficiles associés à vos premières années d'enseignement. En contrepartie, la contribution à l'avancement des connaissances en ce qui a trait à l'insertion professionnelle des enseignantes et enseignants en adaptation scolaire est un bénéfice direct prévu. Aucune compensation d'ordre monétaire n'est accordée pour votre participation.

Si vous avez des questions concernant cette recherche, n'hésitez pas à communiquer avec la responsable, Fanny Giguère, par courriel ou par téléphone, aux coordonnées apparaissant au bas de cette lettre. Vous pouvez aussi contacter la personne en charge de la direction de la maîtrise de cette étudiante. Enfin, si vous avez des questions sur les aspects éthiques de ce projet, n'hésitez pas à communiquer le président du comité d'éthique de la recherche – Éducation et sciences sociales, et ce, par téléphone ou par courriel.

Nous vous remercions à l'avance de votre précieuse collaboration,

Fanny Giguère
Étudiante à la maîtrise en sciences de l'éducation

ANNEXE C
FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

Je, _____, déclare avoir lu et compris la lettre d'invitation à participer à la recherche *Les besoins de soutien d'enseignantes et d'enseignants en adaptation scolaire lors de leur insertion professionnelle*. Je comprends la nature et le motif de ma participation au projet. J'ai eu l'occasion de poser des questions auxquelles on a répondu, à ma satisfaction. Par la présente, j'accepte librement de participer au projet.

SIGNATURE DE LA PARTICIPANTE OU DU PARTICIPANT :

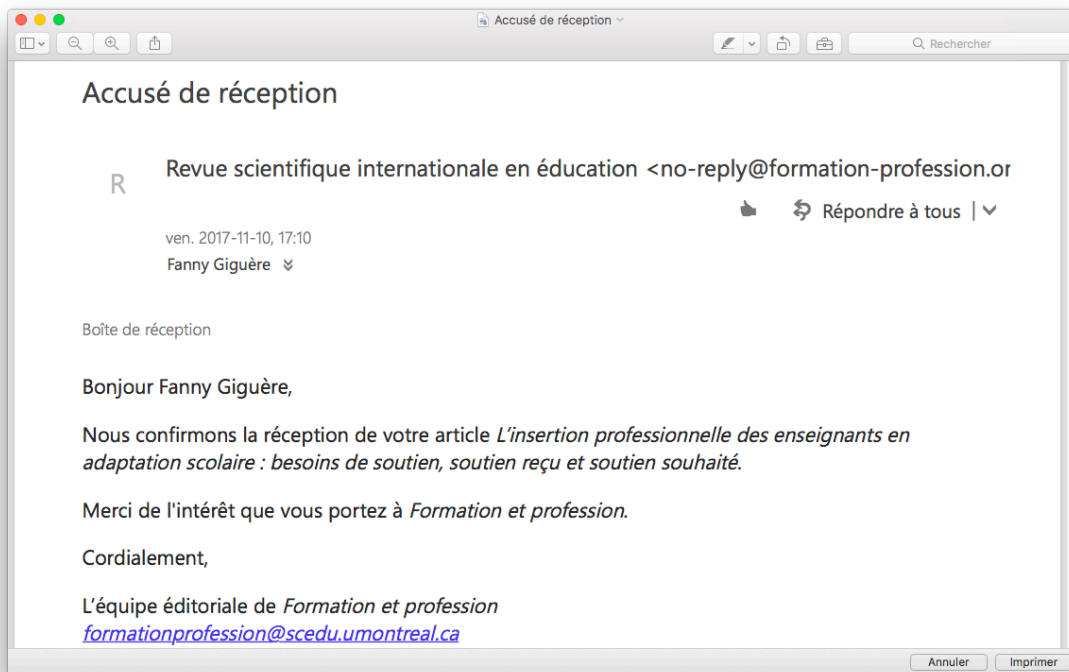
FAIT À _____, LE _____ 2016.

ÉTUDIANTE RESPONSABLE DE LA RECHERCHE : FANNY GIGUÈRE

DATE :

SIGNATURE :

ANNEXE D
ACCUSÉ DE RÉCEPTION POUR L'ARTICLE SOUMIS À LA REVUE
FORMATION ET PROFESSION ET DIRECTIVES ÉDITORIALES DE LA
REVUE



Règles de présentation des manuscrits

Les manuscrits doivent être transmis à la Revue en format électronique (formats .doc ou .docx, voir gabarit proposé ci-dessous). Tout manuscrit doit être conforme aux normes de présentation du **Publication Manual of the American Psychological Association** (6e édition, 2010), à l'exception des références bibliographiques dans les articles soumis en français, pour lesquelles on emploiera **l'adaptation française de ces normes** suggérée par l'Université de Montréal.

Les textes soumis ne doivent pas dépasser les 6000 mots, références incluses. L'ensemble du texte doit être à double interligne, en caractère Times New Roman 12 points. L'auteur(e) aura avantage à utiliser le gabarit proposé par la Revue (disponible en **version Word**), pré-formaté suivant les directives énoncées ci-dessous.

PAGE 1 : Cette page contient le titre (clair et précis) et le résumé dans les deux langues (français et anglais). En 100 mots maximum, le résumé doit définir le sujet et préciser les objectifs de la recherche, la méthode utilisée et les résultats principaux obtenus ou les conclusions dégagées. Le résumé est suivi d'une liste de trois à cinq mots-clés, également dans les deux langues.

PAGES SUIVANTES (CORPS DU TEXTE) : Le style propre à chaque élément du corps du texte (intertitre 1, intertitre 2, paragraphe, énumération, note) est pré-formaté dans le gabarit proposé par la Revue (disponible en **version Word**). Les tableaux et les figures sont à insérer au fil du texte. Les notes sont à insérer à la fin du document, avant les références bibliographiques.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES : Les références bibliographiques, doivent être conformes aux normes de l'APA. Pour les textes soumis en français, on utilisera **l'adaptation française de ces normes** suggérée par l'Université de Montréal.

Pour assurer l'anonymat lors de l'évaluation, les manuscrits doivent être d'emblée dépouillés de toute indication permettant d'identifier leurs auteurs (nom, affiliation, courriel, adresse postale, etc.). Les informations relatives aux auteurs sont à indiquer dans le formulaire lors de la procédure de soumission du manuscrit, et non dans le manuscrit en tant que tel.

Pour anonymer un texte :

1. Dans le corps du texte, remplacer votre nom (et celui des coauteurs, le cas

échéant) par « Auteur ». Ex., « Jeffrey (2016) » devient « Auteur (2016) » dans le corps du texte.

2. Dans le corps du texte, supprimer toute information permettant de vous identifier (p. ex., titre d'un matériel pédagogique que vous avez élaboré, nom de votre institution, etc.). Ex., « Nous avons élaboré une séquence d'activités intitulée *Les derniers sont les gagnants.* » devient « Nous avons élaboré une séquence d'activités intitulée X. ». Ex., « Nous avons mené notre expérimentation auprès des étudiants de l'Université Laval » devient « Nous avons mené notre expérimentation auprès des étudiants d'une université québécoise située en zone urbaine ».
3. Dans les références, la référence « Jeffrey, D. (2016). L'éthique et la standardisation des pratiques enseignantes. *Formation et profession*, 24(2), 5-16 » devient « Auteur (2016) » (ne pas ajouter les autres informations de la référence). Elle apparaît par ordre alphabétique à la lettre A.

4. Dans les propriétés du document, l'auteur doit éliminer son identité en cliquant sur les commandes suivantes:

1. sur Windows : Clic droit sur le fichier (à partir du bureau) -> Propriétés -> Détails -> Supprimer les informations personnelles -> Créer une copie en supprimant toutes les propriétés possibles -> OK.
2. sur MAC : Onglet **Word** -> Préférences.... -> Sécurité -> Supprimer les informations personnelles du fichier lors de l'enregistrement -> OK.

Par souci d'efficacité dans le traitement des manuscrits reçus, le comité éditorial se réserve le droit de retourner aux auteurs tout manuscrit ne respectant pas scrupuleusement les directives éditoriales ci-dessus. Les manuscrits répondant fidèlement aux directives éditoriales seront donc traités plus rapidement.

Règles générales

Tout manuscrit est soumis en exclusivité à la revue et ne doit pas avoir fait l'objet d'une publication antérieure.

En soumettant son texte, l'auteur déclare et atteste que l'œuvre:

1. est diffusée sous licence Creative Commons, version 3.0 Canada, catégorie Paternité (voir le site creativecommons.org pour une meilleure compréhension de ce type de licence)



2. est de sa composition et qu'il en est l'auteur en propriété exclusive, ou qu'il a

obtenu, de tous les titulaires de l'œuvre et, le cas échéant, des œuvres ou extraits d'œuvres qu'elle contient, les autorisations requises aux fins de la présente convention;

3. ne viole aucun droit d'auteur, ni celui d'aucune personne, et qu'elle ne contient aucune matière scandaleuse, diffamatoire ou confidentielle susceptible d'enfreindre quelque loi ou obligation contractuelle et s'engage à tenir la Revue indemne de toutes dépenses légales, dommages, ou autres découlant de procédures à ce sujet;
4. n'a pas été publiée ou soumise pour publication dans une autre revue, et ne le sera pas avant que la décision finale du directeur de la revue quant à l'acceptation de l'article ne lui ait été communiquée, étant entendu qu'un auteur a le droit de retirer un article soumis pour publication en avisant le directeur de la publication par écrit.

La Revue s'engage :

1. à mettre en ligne la version numérique de l'œuvre et à y permettre en tout temps un accès gratuit, aux conditions prévues dans la licence Creative Commons mentionnée au point 1;
2. à effectuer ou à promouvoir toute opération visant à accroître la visibilité et la diffusion de l'œuvre, sous quelque format ou support que ce soit.

Soulignons que l'acceptation de cette condition ne réduit en rien les droits dits pécuniaires que la Loi du droit d'auteur reconnaît à l'auteur(e) du texte, qui demeure libre de distribuer ou diffuser lui-même son texte, ou encore de conclure avec un éditeur toute entente concernant sa distribution ou sa diffusion, étant entendu que la diffusion sous licence Creative Commons, une fois approuvée, ne peut plus être révoquée.