

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

Le sentiment de compétence au regard des mesures de soutien à l'insertion professionnelle
chez les enseignants du secondaire

Par

Jérôme Thériault

Essai présenté à la Faculté d'éducation

en vue de l'obtention du grade de

Maître en éducation, M. Éd.

Maîtrise qualifiante en enseignement des sciences au secondaire

Août 2020

© Jérôme Thériault, 2020

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

Le sentiment de compétence au regard des mesures de soutien à l'insertion professionnelle
chez les enseignants au secondaire

par

Jérôme Thériault

a été évalué[e] par un jury composé des personnes suivantes :

Otilia Popescu Holgado Directrice de la recherche
Université de Sherbrooke

Jean-Paul Ndoreraho Membre du jury
Université de Sherbrooke

Essai accepté le

SOMMAIRE

La phase d'insertion professionnelle est une période vécue intensément par les nouveaux enseignants. Ils sortent tout juste de l'université, ils veulent mettre en pratique ce qu'ils ont vu dans leurs cours théoriques. Cependant, le choc de la réalité est parfois brutal. Les enseignants débutants doivent faire face à une grande précarité d'emploi, à un processus de distribution des tâches peu avantageux pour eux, à des tâches d'enseignement lourdes et à une clientèle scolaire parmi laquelle plusieurs élèves ont de grandes difficultés d'apprentissage. Devant une telle réalité, les enseignants débutants n'ont d'autres choix que de foncer tête baissée et espérer s'en sortir du mieux qu'ils peuvent avec les mesures de soutien qui leur sont offertes. Les premières années en enseignement laissent donc peu de place à l'introspection et au développement du sentiment de compétence.

Cet essai s'intéresse aux perceptions qu'ont les nouveaux enseignants des mesures de soutien à l'insertion professionnelle dont ils ont bénéficié en début de carrière ainsi que de l'effet que peuvent avoir eu ces dernières sur le développement de leur sentiment de compétence. Les objectifs de cette recherche sont d'établir un portrait des mesures de soutien à l'insertion professionnelle offertes aux enseignants débutants, d'établir un lien, le cas échéant, entre ces mesures et le développement du sentiment de compétence et de formuler des recommandations aux acteurs du milieu de l'éducation quant à la mise sur pied de programmes de soutien uniformisés aux nouveaux enseignants. C'est sous la forme d'une étude de cas de cinq enseignants d'un même centre de services scolaires ayant cinq années

ou moins d'expérience que le devis méthodologique s'est concrétisé. La cueillette des données s'est faite par le biais d'entretiens semi-directifs, qui ont été retranscrits le plus fidèlement possible. Par la suite, les transcriptions ont été segmentées et catégorisées selon une matrice de classification créée à partir du guide d'entretien et des thèmes abordés.

Les résultats issus des entretiens répondent à la question de départ qui interroge sur le lien entre le développement du sentiment de compétence et les mesures de soutien à l'insertion professionnelle. En effet, les participants établissent tous, à divers degrés, que la présence ou l'absence des mesures de soutien a joué un rôle dans la perception qu'ils avaient de leur propre compétence au niveau professionnel. De plus, les participants mettent en lumière la très grande variabilité des mesures de soutien qui leur ont été offertes au sein d'un même centre de services scolaires. Une participante qui a travaillé en milieu urbain avant de migrer vers le milieu rural trace des parallèles ou des divergences entre la réalité des deux milieux, ce qui permet d'élargir quelque peu l'étendue de la recherche et de comparer les expériences d'insertion professionnelle qu'elle a vécues. Enfin, à l'aide des constats qui émanent de l'analyse des entretiens des participants, des recommandations sont faites pour permettre d'améliorer la situation actuelle quant à l'accompagnement des enseignants en début de carrière. Les perspectives de la présente recherche sont variées et mériteraient qu'on s'y attarde.

Mots-clés : insertion professionnelle, sentiment de compétence, mesures de soutien, enseignants débutants

REMERCIEMENTS

Tout d'abord, je tiens à remercier ma directrice de recherche, Otilia Popescu Holgado, pour son support, son ouverture et sa patience tout au long du processus de rédaction. Elle a su me guider et m'accompagner à chaque étape et la pertinence de ses commentaires m'ont permis de produire un travail de recherche de qualité. Merci!

Je souhaite aussi remercier ma famille qui m'a épaulé, écouté et soutenu tout au long de ma maîtrise. Danielle, Christine, Jean-Noël, merci du fond du cœur de votre support indéfectible.

Merci à mes collègues et amis qui ont su m'écouter et me conseiller lors des moments plus difficiles.

Merci aux enseignants qui ont participé au processus de recherche et dont l'apport est inestimable.

Finalement, merci à mes élèves qui me prouvent chaque jour que j'ai trouvé ma place et que l'enseignement est pour moi une vocation.

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION	1
PREMIÈRE PARTIE – LA PROBLÉMATIQUE	3
1. PRÉSENTATION DU CONTEXTE	3
2. PRÉSENTATION DE LA PROBLÉMATIQUE	6
2.1 Les conditions d’entrée dans la profession	6
2.2 Des mesures de soutien à l’insertion professionnelle à géométrie variable	8
2.3 Les effets psychologiques du manque de soutien	9
3. QUESTION GÉNÉRALE DE RECHERCHE	10
DEUXIÈME PARTIE – CADRE CONCEPTUEL	11
1. RECENSION DES ÉCRITS	11
2. LA RÉALITÉ PROFESSIONNELLE DES NOUVEAUX ENSEIGNANTS	12
2.1 Les différents parcours menant au brevet en enseignement.....	12
2.2 Statut professionnel des enseignants en début de carrière	13
2.3 Défis rencontrés par les nouveaux enseignants.....	14
3. LE SENTIMENT D’EFFICACITÉ PERSONNELLE ET DE COMPÉTENCE CHEZ LES NOUVEAUX ENSEIGNANTS.....	16
4. L’INTÉGRATION DES NOUVEAUX ENSEIGNANTS.....	19
4.1 L’insertion professionnelle.....	20
4.2 Les programmes de soutien à l’insertion professionnelle	21
5. CONSTATS SUITE À LA CONSTRUCTION DU CADRE CONCEPTUEL.....	24
6. OBJECTIFS SPÉCIFIQUES DE RECHERCHE.....	25
TROISIÈME PARTIE – CADRE MÉTHODOLOGIQUE	27
1. TYPE DE RECHERCHE ET DEVIS MÉTHODOLOGIQUE	27
2. ÉCHANTILLONAGE ET SÉLECTION DES CAS	28

3. MÉTHODES DE COLLECTE ET D'ANALYSE DE DONNÉES.....	29
3.1 Méthode de collecte de données	29
3.2 Méthode d'analyse	31
4. CONSIDÉRATIONS ÉTHIQUES.....	32
QUATRIÈME PARTIE – PRÉSENTATION DES RÉSULTATS.....	34
1. PRÉSENTATION DES PARTICIPANTS.....	35
1.1 Pamela.....	35
1.2 Julia	35
1.3 Thomas.....	36
1.4 Laurence	36
1.5 Sarah.....	37
2. LA FORMATION INITIALE.....	37
2.1 La transition entre la théorie et la réalité.....	37
2.2 La formation pratique.....	38
3. L'INSERTION PROFESSIONNELLE	41
3.1 Les débuts.....	41
3.2 La précarité d'emploi	44
3.3 L'accompagnement professionnel	46
3.3.1 L'accompagnement lors des suppléances.....	46
3.3.2 L'accompagnement lors des premiers contrats	48
3.4 Les relations professionnelles	50
3.4.1 Les relations entre collègues	50
3.4.2 Les relations avec la direction	53
3.5 Le programme d'intégration des nouveaux enseignants.....	55
3.5.1 L'utilité du programme d'intégration.....	55
3.5.2 Les limites du programme	56
3.5.3 Les améliorations souhaitées	58
3.6 Les constats sur l'accompagnement des nouveaux enseignants	59
4. LA GESTION DE CLASSE.....	62

4.1 La pression de performance	63
4.2 Les mesures d'aide au développement de la compétence de gestion de classe	65
5. L'ÉVOLUTION DU SENTIMENT DE COMPÉTENCE	68
5.1 Le sentiment de compétence au fil des années.....	68
5.2 Les facteurs influençant le sentiment de compétence	70
5.3 Les mesures d'insertion professionnelles et le sentiment de compétence	73
CINQUIÈME PARTIE - DISCUSSION	75
1. LES CONDITIONS D'INSERTION PROFESSIONNELLE : UN DÉFI EN SOI.....	75
2. LE SENTIMENT DE COMPÉTENCE : INDICATEUR D'UNE INSERTION PROFESSIONNELLE RÉUSSIE?	80
3. LES LIMITES DE L'ESSAI	82
4. PROSPECTIVES ET RECOMMANDATIONS	83
CONCLUSION.....	86
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	88
ANNEXE A	96
ANNEXE B.....	97
ANNEXE C	98
ANNEXE D	100
ANNEXE E.....	101

INTRODUCTION

Les premières années dans la profession enseignante sont souvent éprouvantes et critiques pour les nouveaux enseignants. Ils doivent intégrer un milieu professionnel qui, sans être hostile, est plus ou moins accueillant. Que ce soit la précarité grandissante à laquelle les enseignants débutants doivent faire face, la lourdeur et la complexité des tâches qui leur sont laissées ou le manque de soutien au quotidien, l'insertion professionnelle est une période qui peut être très anxiogène et difficile à vivre. Entre trouver son identité professionnelle, remplir adéquatement les tâches qui lui incombent et développer ses compétences, le nouvel enseignant ne sait plus où donner de la tête. Les lacunes et les difficultés au niveau de l'insertion professionnelle nous ont fortement interpellés, les ayant nous-mêmes vécues. L'essai représentait donc une occasion en or d'explorer ce pan de la vie professionnelle des enseignants en débuts de carrière.

L'insertion professionnelle est un thème très large alors nous avons décidé de cibler une problématique précise. Plusieurs chercheurs avaient mis en lumière les difficultés et les lacunes inhérentes à la phase d'insertion professionnelle (Mukamurera, 2011; Martineau et Portelance, 2005; Gingras, 2006). À travers nos lectures, nous avons remarqué de grandes disparités au niveau des mesures de soutien offertes aux nouveaux enseignants dans les commissions scolaires du Québec¹. Dans certaines d'entre elles, les mesures étaient variées et soutenues alors qu'ailleurs, elles étaient inexistantes ou peu développées. Ce constat nous a interpellé et nous a amené à nous questionner sur l'effet des mesures de soutien à l'insertion professionnelle sur le développement

¹ L'utilisation du terme « commission scolaire » sera remplacé par « centre de services scolaires » lors des prochaines mentions pour tenir compte des changements apportés par le gouvernement du Québec en 2020.

professionnel des enseignants débutants. Peu de chercheurs se sont penchés sur cet aspect et nous avons donc voulu en apprendre plus sur les liens possibles entre le développement du sentiment de compétence et les mesures de soutien à l'insertion professionnelle.

Le sentiment de compétence étant quelque chose de subjectif, intrinsèquement lié à la perception que l'enseignant peut avoir de sa propre compétence, nous nous sommes tournés vers la recherche de type qualitative. En effet, ce type de recherche est prescrit lorsqu'on s'intéresse aux expériences, au ressenti des personnes. Comme, notre but était de connaître le vécu d'enseignants débutants, la recherche qualitative s'imposait d'elle-même. Le présent essai comporte cinq parties distinctes. Dans la première partie, la problématique est exposée ainsi que le contexte dans lequel elle s'inscrit. À la fin de cette partie, la question générale de recherche est formulée. Par la suite, la deuxième partie présente les fondements théoriques et le cadre conceptuel sur lesquels le processus de recherche s'appuie. Les objectifs de recherche concluent cette partie. La troisième partie décrit le cadre méthodologique qui a régi le processus de recherche, de la cueillette de données à l'analyse, sans oublier les considérations éthiques. Finalement, la quatrième et la cinquième partie présentent les résultats, c'est-à-dire une synthèse des témoignages recueillis lors d'entretiens semi-directifs, et une discussion sur les constats qui sont ressortis lors de l'analyse des résultats ainsi que les limites et les perspectives du présent essai. L'insertion professionnelle est un processus complexe et de multiples problématiques peuvent en découler. Il est de notre avis que les enseignants débutants devraient tous recevoir du soutien et de l'accompagnement. Cet essai tente donc de jeter un regard nouveau sur les mesures de soutien à l'insertion professionnelle et le sentiment de compétence dans le but de faire avancer la recherche et qu'ultimement, des actions concrètes soient posées pour offrir un accompagnement de qualité aux nouveaux enseignants.

PREMIÈRE PARTIE

LA PROBLÉMATIQUE

La présente section présente les bases sur lesquelles s'appuient notre problématique et ultimement, notre question de recherche. Pour comprendre l'origine de notre questionnement, nous présentons dans quel contexte notre problématique s'enracine et les facteurs qui l'ont nourrie. Par la suite, la problématique en elle-même sera exposée ainsi que les éléments qui la composent. Enfin, une compréhension globale de ces éléments amène à la formulation d'une question de recherche qui conclue cette première partie et qui est approfondie tout au long de cet essai.

1. PRÉSENTATION DU CONTEXTE

Avant de présenter la problématique, il est essentiel de présenter le contexte dans lequel cette dernière se pose pour comprendre l'importance et la nécessité du sujet de recherche. Il convient donc de décrire les caractéristiques du milieu dans lequel elle s'exprime et d'exposer les raisons personnelles qui ont mené à s'intéresser à cette problématique.

Tout d'abord, nous sommes détenteur d'un baccalauréat en microbiologie de l'Université Laval et la maîtrise en enseignement des sciences au secondaire nous donnera accès au brevet en enseignement. Notre entrée dans le monde de l'enseignement s'est faite graduellement, passant de suppléant occasionnel à enseignant contractuel. Nous enseignons actuellement dans plusieurs écoles d'un centre de services scolaires qui englobe deux MRC parmi les plus pauvres au Québec et plusieurs écoles secondaires du centre de services scolaires ont un indice de défavorisation de

10 sur une échelle de 1 à 10, 1 étant le moins défavorisé et 10 le plus défavorisé (MEES, 2017).

Or, il est reconnu que :

La réussite scolaire dans les milieux défavorisés se vit différemment. Cette différence s'exprime, entre autres choses, par un faible taux de diplomation, un niveau de décrochage élevé [...] de même que des enseignantes et des enseignants surchargés par un lot de difficultés quotidiennes. (MELS, 2003).

Ainsi, entrer dans la profession enseignante en milieu défavorisé rajoute une difficulté supplémentaire au processus normal d'insertion professionnelle.

Par ailleurs, d'un point de vue plus général, les étudiants inscrits à la maîtrise qualifiante en enseignement au secondaire peuvent commencer à pratiquer le métier sans avoir eu de contact préalable avec le milieu, contrairement aux étudiants au baccalauréat en enseignement au secondaire qui apprivoisent la profession à travers les stages. Cette différence quant à la formation initiale peut amener, à notre avis, à une différence de perception vis-à-vis de l'insertion professionnelle, car les enseignants ayant vécu des stages ont pu s'acclimater graduellement au métier alors que les enseignants qui ont un parcours autre que le baccalauréat n'ont pas tous vécu une situation de stage avant de débiter leur parcours professionnel. Notre expérience personnelle demeure la principale raison quant à notre intérêt à approfondir les tenants et aboutissants de l'insertion professionnelle des enseignants débutants. En effet, sans avoir eu le sentiment d'être laissé à nous-mêmes, nos débuts dans la profession ont été un peu difficiles au niveau de la mise en pratique des méthodes de gestion de classe. Comme il a été mentionné plus haut, considérant que nous sommes étudiant à la maîtrise qualifiante en enseignement au secondaire et que la

familiarisation avec le milieu scolaire n'est pas supervisée comme au baccalauréat, notre première journée de suppléance fut le contact initial avec la réalité d'une salle de classe et aucune forme d'accompagnement nous a été offerte. Nous savions que nous pouvions demander l'aide à nos collègues de travail, mais il n'y avait aucune personne ressource désignée vers qui nous pouvions nous tourner en cas de problème ou de questionnement. Lorsque nous avons obtenu notre premier contrat, nous avons eu accès au programme d'intégration des nouveaux enseignants, un programme conçu et pensé par le centre de services scolaires, étalé sur trois ans, à raison de trois rencontres par année, pour un total de neuf rencontres. Chaque rencontre abordait un thème différent (la réponse à l'intervention, l'adaptation scolaire, la gestion des comportements difficiles, etc.). Les rencontres étaient animées par un conseiller pédagogique et souvent, un invité expert était présent pour explorer le thème plus en profondeur. Malgré l'utilité et la pertinence de ces rencontres, nous avons tout de même ressenti un manque d'accompagnement et d'encadrement dans notre pratique.

De façon plus générale, sachant qu'entre 15 et 20% des enseignants abandonnent la profession au cours des cinq premières années de pratique (Kirsch, 2006), il nous semble intéressant de vérifier les différents facteurs expliquant cet abandon massif et plus précisément, quelle part occupe le processus d'insertion professionnelle et les mesures de soutien offertes dans la décision de quitter ou de continuer dans la pratique enseignante. En plus de l'abandon massif, le Québec fait face depuis plusieurs années à une pénurie d'enseignants dans certains domaines, dont en mathématiques et en sciences (Sauvé, 2012). À ce sujet, un article de Dion-Viens (2020) paru dans le Journal de Québec relève qu'il manque actuellement près de 1000 enseignants au Québec pour la rentrée de septembre 2020. Les chiffres présentés dans l'article se basent sur des

statistiques avancées par la Fédération québécois des directions d'établissements (FQDE). Comme Tardif (2009) le mentionne, le véritable enjeu est de leur offrir des mesures de soutien afin qu'ils persistent dans la profession.

Dans le but de circonscrire l'étendue de la recherche, nous nous intéresserons davantage aux enseignants débutants au secondaire qui ont fait leur entrée sur le marché du travail depuis cinq ans ou moins. De cette façon, il sera plus aisé de déceler les problèmes et les lacunes inhérentes à la situation actuelle quant à l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants.

2. PRÉSENTATION DE LA PROBLÉMATIQUE

La présentation de la problématique s'articule autour de trois thèmes, c'est-à-dire les conditions de travail lorsque l'enseignant commence à enseigner, la présence ou non de mesures de soutien à l'insertion professionnelle et finalement, les impacts psychologiques et professionnels du manque de soutien chez les nouveaux enseignants.

2.1 Les conditions d'entrée dans la profession

Le passage de la formation initiale à la vie professionnelle ne se fait pas sans heurts dans le domaine de l'enseignement. En effet, selon les recherches (Mukamurera, 2011, Gingras, 2006, Duchesne et Kane, 2010), la majorité des enseignants rencontre des difficultés plus ou moins importantes lors de leurs débuts dans la profession telles que la précarité d'emploi, la lourdeur de la tâche enseignante et la composition des groupes-classes (Mukamurera, 2011). Cette réalité a toujours été présente mais depuis le début des années 2000, les chercheurs se penchent davantage sur le sujet (Martineau et Vallerand, 2008). De plus, depuis une dizaine d'années, le parcours

permettant l'obtention du brevet d'enseignement n'est plus une voie unique. Outre le baccalauréat en enseignement, plusieurs professionnels ayant un baccalauréat dans une discipline se rattachant aux sciences, aux mathématiques ou au domaine des langues tentent d'obtenir le brevet d'enseignement par la maîtrise qualifiante en enseignement (voir annexe A). Par ailleurs, les conditions de travail ont beaucoup changé. Par exemple, les enseignants en début de carrière vivent une grande précarité d'emploi en plus de devoir faire face à des groupes-classe de plus en plus hétérogènes, ce qui implique plus d'élèves en difficulté d'apprentissage et une gestion de classe plus difficile. Cette réalité implique aussi une surcharge de travail pour des enseignants qui sont déjà débordés entre leur temps d'enseignement et la préparation des cours. Mukamurera et Martineau (2009) relèvent que 54% des enseignants du secondaire ayant participé à leur enquête avaient quatre cours et plus exigeant des préparations différentes. De plus, 45% des enseignants interrogés enseignaient une discipline pour laquelle ils n'étaient pas formés. À ce propos, la précarité d'emploi grandissante dans le centre de services scolaires où se déroulera la présente recherche est très préoccupante. Effectivement, malgré la pénurie d'enseignant qui sévit dans le monde de l'éducation depuis quelques années, l'attribution de postes permanents se fait de plus en plus rare dans certains champs d'enseignement dû à une diminution de la clientèle scolaire et à des décisions financières et administratives. Ainsi, la route vers la permanence est très longue et fastidieuse. On estime entre 5 à 7 ans le temps qu'il faut pour atteindre la permanence (Ouellette, 2001) et certains avancent même qu'il faut compter de 7 à 11 ans (Mukamurera, 1998). De plus, considérant la situation actuelle, certains enseignants sont contraints d'enseigner une ou des disciplines dans lesquelles ils ne sont pas formés. Les enseignants qui arrivent en région doivent démontrer une certaine polyvalence s'ils veulent travailler.

2.2 Des mesures de soutien à l'insertion professionnelle à géométrie variable

En plus de ces variables qui causent un stress chez les nouveaux enseignants, on remarque aussi que le processus d'insertion professionnelle est loin d'être uniforme à travers les commissions scolaires de la province, comme le fait remarquer Mukamurera et al. (2013) dans leur étude de grande ampleur incluant 69 commissions scolaires du Québec. Seulement 73% des commissions scolaires avaient des programmes d'insertion professionnelle formels. Les dispositifs de soutien aux nouveaux enseignants sont souvent absents ce qui amène un pourcentage non négligeable de nouveaux enseignants à être intégrés sans aucune mesure de soutien formel (Martineau, Presseau et Portelance, 2005). Certaines commissions scolaires² - comme la commission scolaire des Bois-Francis qui a un programme de mentorat et la commission scolaire Marguerite-Bourgeoys qui a un projet d'insertion professionnelle (Martineau et Vallerand, 2008) - offrent des mesures de soutien à l'intégration professionnelle mais la forme et la fréquence que prennent ces mesures de soutien sont à la discrétion des commissions scolaires. Ainsi, aucune forme d'évaluation des programmes d'insertion professionnelle n'est faite pour vérifier si les mesures de soutien sont réellement efficaces (Martineau et Vallerand, 2008). De là découle notre problématique de recherche : l'absence de consensus sur l'utilité et la nécessité des programmes d'insertion professionnelle et des mesures de soutien pour les enseignants débutants.

² Le terme « commission scolaire » a été conservé ici par souci de précision et de respect au niveau de la référence.

2.3 Les effets psychologiques du manque de soutien

L'absence de soutien pour les enseignants en début de carrière amène souvent un sentiment d'incompétence pédagogique (Martineau et Presseau, 2003) et d'isolement. Le sentiment d'incompétence pédagogique renvoie aux compétences professionnelles et au sentiment de ne pas être en mesure de développer une ou plusieurs de ces compétences adéquatement. Le sentiment d'incompétence est le plus souvent vécu en rapport avec la compétence de gestion de classe. En effet, comme les enseignants débutants font face à des conditions d'emploi de plus en plus contraignantes, comme mentionné plus haut, et que les tâches qui leur sont attribuées sont souvent ingrates (résidus de tâche, groupes difficiles, tâche en dehors de leur champ d'expertise) (Mukamurera, 2011), cela demande la mobilisation de certaines connaissances et pratiques de gestion de classe que les nouveaux enseignants ne maîtrisent pas encore. Si le soutien pédagogique et psychologique est inexistant, les enseignants débutants peuvent même se sentir isolés ou livrés à eux-mêmes (Mukamurera, Bourque et Gingras, 2008). Un constat se pose alors : malgré la reconnaissance du domaine scientifique et du Ministère de l'Éducation que l'insertion professionnelle est une composante incontournable du processus de professionnalisation (Martineau et Vallerand, 2008), peu de moyens sont mis en œuvre à ce jour pour faciliter l'intégration des nouveaux enseignants dans la profession. On assiste à l'apparition de projets pilotes dans les centres de services scolaires, mais en réalité, aucune recommandation ou ligne directrice n'a été dictée par le Ministère de l'Éducation pour offrir des méthodes de soutien uniformes dans tous les centres de services scolaires du Québec.

3. QUESTION GÉNÉRALE DE RECHERCHE

À la suite de nos premières lectures et avant d'approfondir nos connaissances par une lecture plus méticuleuse et l'analyse d'une sélection d'écrits, une question se pose d'elle-même : Peut-on établir un lien entre les programmes de soutien à l'insertion professionnelle et le sentiment de compétence chez les enseignants débutants des centres de services scolaires du Québec qui ont cinq années et moins d'expérience?

DEUXIÈME PARTIE

CADRE CONCEPTUEL

1. RECENSION DES ÉCRITS

Le cadre conceptuel a pour but de présenter une synthèse des différents documents lus en lien avec la problématique de recherche et de faire un constat sur l'état actuel des connaissances au niveau des éléments en lien avec notre problématique. Pour trouver et trier les articles pertinents, différents moyens ont été utilisés. Premièrement, les mots-clés utilisés pour rechercher les documents pertinents à notre sujet de recherche ont été circonscrits pour orienter et optimiser la recherche documentaire. De plus, quelques banques de données en ligne ont été utilisées. Ainsi, les banques « Érudit », « ERIC » et « Repère » sont les principales banques de données qui ont été exploitées pour la recherche documentaire par le biais du site Internet de la bibliothèque de l'Université de Sherbrooke. S'ajoute à celles-ci « Google Scholar », une banque de donnée accessible à tous qui permet de rechercher des articles scientifiques et des documents ministériels provenant du site du Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur (MEES). Les mots-clés utilisés sont : enseignants débutants, enseignants en début de carrière, formation initiale en enseignement, formation continue en enseignement, sentiment d'efficacité personnelle, sentiment de compétence, insertion professionnelle, mentorat enseignants débutants, développement compétences professionnelles enseignant, programmes d'insertion professionnelle en enseignement. Pour choisir les articles les plus pertinents et les plus signifiants, une sélection a été faite selon la date de publication des articles. En effet, les articles sélectionnés ont généralement

été publiés dans les quinze dernières années. De plus, une lecture des résumés a permis de choisir les articles qui avaient un lien fort avec la problématique. Enfin, la recherche documentaire s'est majoritairement faite en français, nous concentrant sur les documents publiés au Québec, non dans un but discriminatoire, mais bien pour avoir une vision et une compréhension des différents enjeux qui s'appliquent majoritairement au Québec.

Le cadre conceptuel est organisé en trois parties : la réalité professionnelle des nouveaux enseignants, le sentiment d'efficacité personnelle chez les nouveaux enseignants et l'intégration des nouveaux enseignants.

2. LA RÉALITÉ PROFESSIONNELLE DES NOUVEAUX ENSEIGNANTS

Les débuts sont différents d'un enseignant à l'autre. Que ce soit par la formation qu'ils ont reçue, le parcours qu'ils ont emprunté pour obtenir le brevet d'enseignement, leur niveau de précarité lors des premières années d'enseignement ou les défis qu'ils rencontrent au quotidien, la réalité des enseignants débutants est préoccupante et mérite qu'on s'y attarde.

2.1 Les différents parcours menant au brevet en enseignement

Jusqu'au début du nouveau millénaire, il était possible d'accéder au brevet d'enseignement par plusieurs parcours. Cependant, il n'existait pas de cadre commun entre les différents parcours (Turgeon, 2008). Pour résoudre ce problème, le Ministère de l'Éducation a cessé de délivrer les qualifications légales autres que le brevet d'enseignement en 2000. Toutefois, en 2006, face à la pénurie d'enseignants, le gouvernement a recommencé à délivrer des autorisations provisoires d'enseigner (APE), ouvrant ainsi la porte aux programmes universitaires menant au brevet

d'enseignement autre que le baccalauréat (Turgeon, 2008). Pour la majorité des enseignants nouvellement arrivés sur le marché du travail, le parcours de formation a été le baccalauréat en enseignement, primaire ou secondaire. Néanmoins, depuis une dizaine d'années, la maîtrise qualifiante en enseignement est offerte pour les gens qui souhaitent devenir enseignants et qui possèdent déjà un baccalauréat disciplinaire. L'étudiant inscrit à ce type de maîtrise peut commencer à enseigner dès le début de sa formation, mais doit faire la demande d'une APE pour être légalement qualifié en attendant la délivrance du brevet d'enseignement à la fin de la maîtrise (MEES, 2011). Selon Turgeon (2008), l'apparition de ces nouveaux parcours de formation devrait amener le milieu scolaire à développer les mécanismes d'insertion professionnelle et de mentorat. En effet, comme les enseignants inscrits à la maîtrise qualifiante poursuivent leur formation tout en enseignant, il devient plus simple de superviser le développement professionnel grâce au cadre académique. Aucune information n'a cependant été trouvée sur la proportion d'enseignants inscrits à la maîtrise qualifiante par rapport aux enseignants ayant complétés le programme de formation régulier. Cette information pourrait être utile pour vérifier si l'insertion professionnelle des enseignants passant par la maîtrise qualifiante est différente et si elle est même prise en compte.

2.2 Statut professionnel des enseignants en début de carrière

Lorsque les nouveaux enseignants commencent dans le métier, les conditions de travail ne sont pas les meilleures. Premièrement, la plupart des enseignants débutent dans la profession en tant que suppléant sur appel (Martineau et Portelance, 2005). Dépendamment de la région où se situent les enseignants, cela veut dire se promener dans plusieurs écoles et souvent couvrir un grand territoire. Comme l'enseignant débutant se promène beaucoup, il devient difficile pour lui

de consolider ses compétences professionnelles et d'assurer un suivi dans son enseignement (Lamarre, 2003). Par la suite, si l'enseignant débutant obtient un contrat, il obtient souvent les tâches les plus difficiles, c'est-à-dire des classes difficiles et des horaires moins intéressants (Barrette, 2000). En effet, les enseignants réguliers ou ayant le plus d'ancienneté délaissent les tâches les plus ingrates (tâche éclatée, plusieurs niveaux d'enseignement, plusieurs matières différentes, matières en dehors de leur champ de formation, classes difficiles) (Mukamurera, 2004), les laissant aux enseignants débutants. Et bien souvent, l'attribution des tâches restantes se fait quelques jours avant la rentrée des classes, laissant bien peu de temps aux enseignants pour se préparer (Martineau et Vallerand, 2008). Les nouveaux enseignants se sentent souvent contraints d'accepter ces tâches qui ne conviennent pas à leurs attentes pour éviter de mettre en danger l'évolution de leur carrière (Mukamurera et Gingras, 2004). Par la suite, après avoir cumulé plusieurs contrats dans un temps donné, selon les conditions qui varient d'une commission scolaire à l'autre (Kirsch, 2006), l'enseignant débutant peut accéder à la liste de priorité d'emploi. Cette liste fonctionne par ancienneté. Ainsi, au fur et à mesure que les postes se libèrent, l'enseignant débutant gravit la liste pour espérer obtenir un poste à temps plein (Kirsch, 2006). Éventuellement, après trois renouvellements d'un contrat à temps plein, l'enseignant obtient sa permanence.

2.3 Défis rencontrés par les nouveaux enseignants

Le passage du milieu académique au milieu professionnel ne se fait pas sans heurts. Pour plusieurs enseignants, l'impression qu'ils ont en début de carrière est d'être parachuté dans le milieu sans rien pour amortir à l'arrivée (Mukamurera, 2005). Certains parlent même d'être jeté dans le fausse aux lions (Mukamurera, 2004). En effet, pour plusieurs enseignants, un constat est

vite fait : la réalité est très différente de ce qu'ils apprennent à l'université (Mukamurera, 2011). Le désenchantement se produit sur plusieurs aspects de la profession. D'abord, dans la recherche mentionnée plus haut, plusieurs enseignants ont confié avoir eu de la difficulté en début de carrière car leur tâche était lourde soit au niveau des groupes-classe (élèves ayant des troubles de comportement et/ou d'apprentissage), soit au niveau de la tâche en elle-même (plusieurs matières, plusieurs préparations de cours, plusieurs niveaux) ou bien au niveau de la charge de travail (enseignement dans un champ d'enseignement autre que celui de formation).

À ces défis organisationnels se joignent les défis professionnels. Effectivement, comme Gingras (2006) le présente dans son mémoire de maîtrise, l'enseignant en début de carrière doit faire face à des problèmes le plus souvent reliés à l'intervention pédagogique tels que l'autorité et le contrôle de la classe, les élèves en difficultés d'apprentissage, la planification à moyen et long terme, l'évaluation des élèves, la communication aux parents, la motivation des élèves, la différenciation pédagogique ainsi que la gestion du temps et des ressources. L'enseignant n'a d'autre choix que de faire face à ce doute pédagogique tout en donnant le maximum de lui-même (Mukamurera, 2004).

Par ailleurs, l'enseignant débutant doit aussi concilier avec les difficultés relatives à son intégration dans son nouveau milieu de travail (Gingras, 2006). En effet, l'enseignant en début de carrière doit, en plus de ses obligations professionnelles, s'adapter à son environnement de travail. Comme les enseignants précaires sont appelés à se déplacer fréquemment, ils doivent souvent s'adapter à plus d'un environnement de travail dans une même année scolaire (Mukamurera, 2011). L'adaptation à l'environnement de travail se caractérise par la connaissance des règles

organisationnelles et fonctionnelles de l'établissement d'enseignement, mais aussi l'intégration à l'équipe-école. Plusieurs enseignants déplorent l'individualisme et le manque de soutien de la part de leurs collègues. De plus, il a été aussi remarqué que les enseignants qui ont le plus d'ancienneté manquent souvent d'intérêt et d'empathie envers leurs collègues en début de carrière (Mukamurera, 2011).

Finalement, l'aspect psychologique est aussi très important. Effectivement, la plupart des enseignants en début de carrière disent vivre un stress important. Comme présenté dans Mukamurera (2011), plusieurs enseignants disent avoir le sentiment d'avoir à travailler très fort et de se débrouiller seul. De plus, dans les milieux ruraux, les enseignants spécialistes sont souvent seuls dans leur école et il devient difficile de parler des difficultés inhérentes à leur spécialité avec un collègue (Mukamurera, 2011). Par ailleurs, la majorité des enseignants en début de carrière ressentent un sentiment d'incompétence pédagogique (Martineau et Presseau, 2003). Ce sentiment peut se manifester en classe, mais aussi à l'extérieur. Toutefois, Martineau et Presseau (2003) soulignent l'importance qu'accordent les nouveaux enseignants à la reconnaissance par leurs collègues plus chevronnés. Ils veulent être perçus comme des collègues à part entière.

3. LE SENTIMENT D'EFFICACITÉ PERSONNELLE ET DE COMPÉTENCE CHEZ LES NOUVEAUX ENSEIGNANTS

Chez les enseignants en début de carrière, la transition entre le milieu académique et le milieu de travail représente, comme il a été démontré dans la section précédente, un choc. Ce choc peut être plus ou moins important selon les enseignants. Toutefois, le sentiment d'efficacité personnelle (SEP) des enseignants peut offrir un indice sur la réussite de leur intégration dans leur

milieu de travail. Selon Bandura (1988, cité dans Amamou, 2014), le sentiment d'efficacité personnelle se définit par le jugement que porte une personne sur sa capacité d'organiser et d'utiliser les différentes ressources à la réalisation d'une tâche donnée avec succès. Si nous appliquons une vision plus axée sur la profession enseignante, le sentiment d'efficacité personnelle peut se caractériser par l'estimation des exigences et des conditions de l'exercice de l'enseignement, des connaissances et des compétences que l'enseignant possède ou croit posséder et de sa capacité à les mobiliser adéquatement dans des situations concrètes relatives à la fonction d'enseignant (Mukamutara, 2012). Cependant, c'est en début de carrière que l'enseignant est le plus vulnérable face à un faible sentiment d'efficacité personnelle (Dufour, 2010). Selon Bandura (2007, cité dans Amamou, 2014), le SEP proviendrait de quatre sources : les expériences antérieures de maîtrise personnelle, l'apprentissage social, la persuasion d'autrui et l'état physiologique et émotionnel. Or, comme il a été établi dans la section précédente, la réalité professionnelle des enseignants en début de carrière peut causer un stress d'une ampleur variable selon la situation. Le stress fait partie de la réalité émotionnelle de l'enseignant débutant et agit donc sur le SEP. De plus, Laugaa et Rasclé (2004, cité dans Dufour, 2010) identifient quatre autres facteurs responsables du stress chez les enseignants : la surcharge de travail, le sentiment d'iniquité, le manque de soutien organisationnel et la violence des demandes extérieures. Il est donc établi que l'enseignant débutant peut présenter un SEP plus ou moins faible, dépendamment des autres facteurs personnels entrant en compte.

Les impacts d'un faible sentiment d'efficacité personnelle sont multiples. En effet, selon Mukamutara (2012), l'absence de SEP ou un faible SEP peut conduire à l'absence d'initiative et d'innovation dans sa pratique. De même, Dufour (2010) avance qu'une personne ayant un faible

sentiment d'efficacité en lien avec la tâche, lorsque confrontée à une difficulté, finit par diminuer les efforts et abandonne rapidement. Il devient donc clair que les enseignants en début de carrière doivent être supportés et encadrés. En plus du sentiment d'efficacité personnelle, certains auteurs parlent aussi de sentiment d'incompétence pédagogique. Ce sentiment est défini comme le sentiment d'être débordé, de ne pas être en mesure de suffire à la tâche, de ne plus pouvoir produire l'effet escompté ou, en d'autres termes, une absence ou une faiblesse dans le contrôle ou l'exécution de la tâche professionnelle, telle que perçue par l'enseignant lui-même (Martineau et Presseau, 2003). De plus, Martineau et Presseau (2003) constatent qu'à travers l'expression de leur sentiment d'incompétence pédagogique, les enseignants rencontrés expriment aussi leurs besoins en matière de soutien à l'insertion professionnelle. Un lien est aussi fait par ces auteurs entre l'insertion professionnelle et le sentiment d'incompétence pédagogique. Ainsi, on dit que le sentiment d'incompétence pédagogique semble alimenté, du moins en partie, par le peu de soutien à l'insertion professionnelle dispensé par les directeurs d'établissements (Martineau et Presseau, 2003). Le sentiment d'efficacité personnelle ainsi que le sentiment d'incompétence pédagogique sont très subjectifs et peuvent évoluer dans le temps pour une même personne. Ainsi, Gaudreau (2012) avance que plus le SEP d'un enseignant est élevé, plus il sera facile pour lui de demander conseil ou assistance à ses collègues. Sachant que le SEP évolue dans le temps, comment peut-on l'influencer positivement? Dans Dufour (2010), on dit que le sentiment d'efficacité personnelle serait le meilleur indicateur du succès de toute formation ou de l'effet d'un programme de développement professionnel.

Le sentiment d'efficacité personnelle est un facteur essentiel à prendre en compte chez les nouveaux enseignants car il joue un rôle motivationnel important, étant à la source de la motivation

et de la persévérance (Dufour, 2010). Sachant que 15 à 20% des nouveaux enseignants quittent leur emploi après 5 ans ou moins de pratique (Mukamurera, Bourque et Gingras, 2008, cité dans Rojo et Minier, 2015), il devient primordial de se pencher sur les raisons expliquant cet abandon massif de la profession et surtout, comment arrêter l'hémorragie. Évidemment, certains facteurs comme les contraintes organisationnelles et structurelles qui amènent une instabilité en début de carrière (Rojo et Minier, 2015) sont peu modifiables. En revanche, comme il a été mentionné plus tôt, le stress joue un rôle important dans le sentiment d'efficacité personnelle et ce facteur semble pouvoir être contrôlé ou du moins diminué par le suivi des nouveaux enseignants et la présence d'un programme d'insertion professionnelle.

Enfin, comme cet essai s'intéresse davantage au sentiment de compétence, il est nécessaire de distinguer ce dernier du sentiment d'efficacité personnelle. Selon Safourcade (2016), le sentiment de compétence relève plutôt d'une stratégie de l'individu à mobiliser des ressources internes et externes, faisant ainsi appel à des capacités cognitives et métacognitives. Le sentiment de compétence s'appuie sur le sentiment d'efficacité personnelle (Bandura, 2002). Même si nous nous intéresserons davantage au sentiment de compétence dans cet essai, il est important de bien définir ce qu'est le sentiment d'efficacité personnelle car les deux sont étroitement liés et dépendants l'un de l'autre.

4. L'INTÉGRATION DES NOUVEAUX ENSEIGNANTS

La phase d'insertion professionnelle est complexe chez les nouveaux enseignants et est souvent stressante et anxiogène. Pour mieux comprendre le vécu des enseignants débutants, il est

important de saisir les tenants et aboutissants de l'insertion professionnelle ainsi que des mesures de soutien que les écoles peuvent leur offrir pour les accompagner au quotidien.

4.1 L'insertion professionnelle

En général, l'insertion professionnelle réfère au processus par lequel on accède à l'emploi. Les chercheurs s'intéressent par exemple aux conditions d'accès d'emploi, aux facteurs et mécanismes en jeu, aux trajectoires d'emploi, aux caractéristiques des emplois, aux normes et politiques de recrutement, aux dispositifs d'insertion en emploi ainsi qu'aux éléments plus subjectifs reliés à l'individu (Mukamurera et Gingras, 2002, cité dans Gingras, 2006). Pour les enseignants, l'insertion professionnelle se caractérise par un passage de la formation initiale vers une pratique du métier qui constitue une étape difficile (Martineau et Vallerand, 2008). Toutefois, il a été remarqué que ce passage, pourtant crucial pour la rétention du nouvel enseignant au sein de la profession, s'effectue sans soutien formel. Wentzel et al. (2011) avancent que l'accompagnement des enseignants débutants souffre de certaines lacunes ou encore que la formation initiale demeure trop théorique pour préparer efficacement les praticiens à faire face à la réalité du métier. Dans la même veine, plusieurs chercheurs considèrent les débuts dans l'enseignement comme une période névralgique marquée par le choc de la réalité, les sentiments de survie, le tâtonnement, l'impuissance et la vulnérabilité et qui commandent un apprentissage et une adaptation à bien des égards (Feiman-Nemser, 2003; Huberman, 1989; Mukamurera, 2005; Nault, 2003, cité dans Mukamurera, 2011). Il faut prendre aussi en compte que la phase d'insertion est une période sensible et d'une complexité telle que l'enthousiasme des débuts peut rapidement faire place aux remises en question (Mukamurera, 2011). On arrive donc au constat que l'insertion

professionnelle est une période difficile et stressante pour les nouveaux enseignants et que des mesures de soutien doivent leur être offertes. Toutefois, le concept même d'insertion professionnelle n'a pas une définition consensuelle et qu'il renvoie à des univers et des critères différents selon que l'on adopte une perspective économique, sociologique, psychologique, psychosociologique, professionnalisante ou autre (Mukamurera, 2011). Selon l'auteure, cette profusion de sens et de cadres de références risque de créer des confusions quant au choix et à l'élaboration de programmes d'insertion pertinents. De là découle la principale problématique quant à l'insertion professionnelle : l'absence ou le peu de soutien dont bénéficient les nouveaux enseignants. Martineau et Vallerand (2008) relèvent que la situation de l'insertion professionnelle au Québec semble particulièrement problématique. En effet, les conditions difficiles d'entrée dans l'enseignement sont conjuguées à l'absence de support dans le milieu (Mukamurera, 2004). L'auteure souligne aussi que la professionnalisation doit avoir un ancrage dans le lieu de travail et dans les conditions d'exercice professionnel, notamment à travers des mesures d'insertion appropriées et des projets de formation continue articulés à la pratique afin de soutenir la transition et le développement professionnel des débutants. En somme, il apparaît que l'insertion professionnelle est une phase critique dans la professionnalisation des nouveaux enseignants et dans leur entrée dans le monde de l'enseignement. L'aide à l'insertion professionnelle peut prendre plusieurs formes, comme nous allons le voir dans la prochaine section.

4.2 Les programmes de soutien à l'insertion professionnelle

Tout d'abord, avant de présenter les différents moyens de soutenir l'insertion professionnelle, il faut rappeler que ce ne sont pas tous les centres de services scolaires ni toutes

les écoles qui ont accès à de tels programmes et qu'un certain nombre de nouveaux enseignants continuent de s'intégrer sans aucune mesure de soutien formel (Martineau, Presseau et Portelance, 2005, cité dans Martineau et Vallerand, 2008). Mukamurera et al. (2013) se sont penchés sur le sujet et ont mené une étude sur les programmes d'insertion professionnelle dans 69 commissions scolaires du Québec. De ces 69 commissions scolaires, 73% avaient des programmes d'insertion professionnelle formels institutionnels, c'est-à-dire appliqués à tous les établissements d'enseignement. De plus, dans 28% des commissions scolaires, des programmes d'insertion professionnelle qualifiés de « maison » étaient mis en place, c'est-à-dire qu'ils étaient mis en place par l'initiative d'une école. Finalement, il est constaté que 93% des commissions scolaires ont des mesures de soutien à l'insertion professionnelle informelles. Ces mesures peuvent prendre la forme de rencontres d'information ponctuelles ou encore de soutien offert par les collègues lors du travail en équipe-cycle. Quelques écoles offrent aussi un soutien qui s'apparente au mentorat ou au jumelage. On peut alors constater que dans la majorité des cas, du soutien est offert aux nouveaux enseignants. Toutefois, les dispositifs informels comporteraient des limites d'être peu accessibles à un plus grand nombre (ça dépend du bon vouloir) et de ne pas offrir un soutien structuré, régulier voire même, dans certains cas, équitable (Mukamurera et al., 2013). Il devient donc important de considérer mettre en place des programmes d'insertion professionnelle standardisés dans tous les centres de services scolaires du Québec.

Le soutien à l'insertion professionnelle peut prendre plusieurs formes. Martineau et Vallerand (2008) en présentent quelques-unes dans leurs recherches. Il y a, entre autres, le mentorat, les groupes de discussion entre débutants ou entre débutants et experts, les réseaux électroniques d'entraide et les formations spécifiques offertes aux enseignants débutants. Tout

d'abord, le mentorat semble la mesure de soutien la plus fréquemment suggérée dans les recherches québécoises (Vallerand et Martineau, 2006, cité dans Martineau et Vallerand, 2008). Il s'agit du jumelage d'un enseignant novice avec un enseignant d'expérience, afin d'aider le débutant à cheminer lors du processus d'insertion professionnelle (Bergevin et Martineau, 2007, cité dans Martineau et Vallerand, 2008). Le MEES est aussi d'avis que l'accompagnement d'un enseignant débutant par un enseignant d'expérience est une formule qui a été retenue comme étant celle qui facilite davantage l'insertion professionnelle (MELS, 1995). Le MEES préconise aussi un mentorat échelonné sur un an, alors que St-Louis (1994, cité dans Martineau et Vallerand, 2008) suggère des programmes de mentorat échelonnés sur deux ans afin de permettre aux enseignants de réellement développer leurs compétences pédagogiques. Malgré plusieurs avantages, le mentorat présente quelques limites. Premièrement, il peut être rejeté par certains enseignants débutants, de peur d'être jugés et évalués par leur mentor (Martineau et Vallerand, 2008). De plus, le mentoré peut être porté à imiter les gestes du mentor, sans tenter d'innover et de trouver sa propre personnalité enseignante. Par la suite, il y a les groupes de soutien à l'insertion professionnelle pouvant être constitués exclusivement d'enseignants débutants ou encore mélanger les enseignants débutants avec des enseignants plus expérimentés ou des experts sur certains sujets. Il existe deux grands groupes de soutien, soit le groupe de discussion et le groupe d'analyse des pratiques (Martineau et Vallerand, 2008). Dans le premier type de groupe, les enseignants débutants échangent sur des thèmes qui les préoccupent ou bien un thème leur est imposé. Dans le second groupe, les expériences problématiques des enseignants débutants sont prises en considération et les membres du groupe doivent analyser une problématique spécifique en tentant d'apporter des pistes de solutions et leurs réflexions. Pour que ces groupes de soutien

soit efficaces, Martineau et Portelance (2005, cité dans Martineau et Vallerand) avancent qu'il faut instaurer une véritable communauté d'apprentissage et une culture de collaboration au sein du groupe, dans lequel tous les partenaires doivent être considérés comme égaux et participer ensemble à la réflexion collective. Par ailleurs, les groupes de soutien permettent de réduire le sentiment d'isolement en plus de donner accès à plusieurs idées et conseils (Martineau et Vallerand, 2008). Les limites se situent davantage du côté de la perception des enseignants débutants. Ainsi, dépendamment de la situation professionnelle des nouveaux enseignants (suppléants, contractuels), il peut y avoir un sentiment de compétition entre les membres du groupe, ce qui peut nuire au bon fonctionnement des discussions, de peur de se faire juger.

En somme, l'importance de l'insertion professionnelle a été abordée tout en démontrant que les mesures de soutien à l'insertion professionnelle ne sont pas généralisées et que plusieurs enseignants débutent dans l'enseignement sans aucune forme de soutien. Finalement, quelques statistiques ont permis de saisir la réalité concernant les programmes d'insertion professionnelle dans les centres de services scolaires du Québec. De plus, une présentation des différentes formes de soutien à l'insertion professionnelle permet de comprendre comment fonctionnent les programmes d'insertion professionnelle.

5. CONSTATS SUITE À LA CONSTRUCTION DU CADRE CONCEPTUEL

La lecture de nombreux écrits concernant les thèmes choisis a permis de mettre en lumière des faits jusqu'à maintenant inconnus ou encore souligner les zones d'ombres dans la recherche. Premièrement, la situation professionnelle des nouveaux enseignants est bien documentée pourtant, peu d'écrits parlent des parcours de formation non traditionnels, c'est-à-dire les

enseignants qui obtiennent leur brevet d'enseignement par la maîtrise qualifiante en enseignement. Cependant, Véronique Harvey (2020) s'est intéressée aux défis supplémentaires rencontrés par les enseignants au secondaire complétant la maîtrise qualifiante en enseignement et plusieurs ont mentionné les difficultés qu'ils ont eues de concilier étude et travail. De plus, peu de documentation est disponible pour parler du temps qu'il faut pour atteindre la permanence et tout ce que cela implique au niveau économique, professionnel et personnel. En ce qui a trait au sentiment d'efficacité personnelle, on avance que ce dernier est affecté positivement par les mesures de soutien à l'insertion professionnelle. Cependant, aucune étude longitudinale n'est disponible pour vérifier l'évolution du sentiment de compétence dans le temps lorsque l'enseignant débutant bénéficie de mesures de soutien à l'insertion professionnelle. Finalement, il a été établi que la plupart des centres de services scolaires du Québec avait des programmes d'insertion professionnelle, mais leur nature a été peu ou pas documentée. Il serait intéressant d'avoir un portrait global de ces programmes pour pouvoir bâtir un cadre de référence commun.

6. OBJECTIFS SPÉCIFIQUES DE RECHERCHE

Après la lecture, l'analyse et la synthèse de différents écrits, notre question de départ se préciserait selon les objectifs de recherche suivants :

- Établir, à l'aide d'entretiens semi-dirigés, un portrait des mesures de soutien à l'insertion professionnelle qui sont offertes aux enseignants débutants.
- Établir, s'il y a lieu, un lien entre les programmes de soutien à l'insertion professionnelle et le développement du sentiment de compétence.

- Formuler des recommandations quant à l'implantation de programmes de soutien à l'insertion professionnelle uniformisés dans les centres de services scolaires du Québec.

TROISIÈME PARTIE

CADRE MÉTHODOLOGIQUE

Maintenant que les assises théoriques sur lesquelles repose la problématique ont été présentées, il est capital de présenter la méthodologie qui encadrera cet essai. Le présent chapitre traitera ainsi du type de recherche et de l'approche méthodologique retenus dans le cadre de cet essai, de l'échantillonnage et du choix des participants à la recherche, des méthodes utilisées pour la cueillette et l'analyse des données ainsi que des considérations éthiques entourant le processus de cueillette et d'analyse des données.

1. TYPE DE RECHERCHE ET DEVIS MÉTHODOLOGIQUE

Avant toute chose, il convient de déterminer à quel type de recherche le présent essai correspond. Dans un processus de recherche, il est possible de faire appel à deux grands types de recherche : la recherche quantitative et la recherche qualitative. Le premier type s'intéresse au traitement statistique, mathématique des données, de la mise en lumière de liens de cause à effet alors que le deuxième type permet de recueillir des données verbales permettant une démarche d'analyse interprétative (Aubin-Auger et al., 2008). Le présent essai s'articule autour d'expériences vécues par de nouveaux enseignants, de leur perception quant à leur sentiment de compétence, alors la recherche qualitative semble être le type de recherche qui convient. Effectivement, comme l'avance Codsí (2017), l'analyse qualitative nous parle souvent autant de l'analyste, de sa société et de sa culture que du phénomène analysé, ce qui est précisément le but recherché dans la présente recherche. En se basant sur les douze devis méthodologiques de Paillé (2007), l'approche qui semble la plus appropriée pour cet essai est celle de l'étude de cas. En effet,

cette méthodologie se base sur la volonté de comprendre le fonctionnement d'un phénomène à travers une plongée dans ses éléments constitutifs (Alexandre, 2013). Comme on s'intéresse à l'impact que peuvent avoir les mesures d'insertion professionnelle sur le développement du sentiment de compétence chez l'enseignant débutant, cette méthodologie permettra effectivement de mettre en relief la problématique, de saisir les multiples facettes de l'insertion professionnelle en questionnant des enseignants et de dresser un portrait des principaux écueils ou freins au développement du sentiment de compétence. En effet, le but du présent processus de recherche est d'aller recueillir le témoignage de quelques enseignants débutants sur leur vécu professionnel et de les questionner sur leurs perceptions quant au processus d'insertion professionnelle ainsi que de leurs préoccupations et des difficultés qu'ils rencontrent au quotidien.

2. ÉCHANTILLONAGE ET SÉLECTION DES CAS

Comme l'entretien semi-dirigé nécessite un investissement élevé en temps, du fait qu'il implique un volume important de données à traiter et qu'il demande une analyse en profondeur, l'échantillon sera limité, autant au niveau humain qu'au niveau géographique. Ainsi, des enseignants débutants ont été ciblés et la participation à la recherche sera faite sur une base volontaire. Nous avons sélectionné les cas selon les critères suivants :

- 1- Être enseignant au centre de services scolaire visé.
- 2- Compter plus d'une année d'expérience mais moins de cinq à son actif.
- 3- Enseigner au niveau secondaire. Le sexe, l'âge et le champ d'enseignement n'ont pas d'importance dans le choix des candidats.

Au-delà des critères de sélection, comme le mentionne Savoie-Zajc (2007), les candidats devaient être des acteurs sociaux compétents, c'est-à-dire qui sont en mesure d'amener des éléments de réponses et de réflexions aux différentes facettes de la problématique, autant par leur vécu et leurs expériences que par leur vision du problème. Considérant que la commission scolaire dans laquelle se déroule la recherche est un milieu assez petit et que notre réseau professionnel est bien développé, une première approche informelle a été faite auprès de candidats potentiels. Nous avons parlé de notre problématique de recherche dans notre milieu de travail et plusieurs enseignants semblaient intéressés par les résultats qui en ressortiraient. En terminant, l'échantillonnage et la sélection des cas se sont basés sur cet extrait de Savoie-Zajc (2007) :

Planifier un échantillon pose ainsi le défi de trouver un juste équilibre entre les bénéfices pour le participant à s'engager dans la recherche, les intérêts du chercheur à poursuivre ses intérêts personnels et professionnels et la contribution aux connaissances dans le but d'améliorer ultimement des pratiques grâce à une meilleure compréhension des dynamiques entourant un objet d'étude donné.

(p.109)

3. MÉTHODES DE COLLECTE ET D'ANALYSE DE DONNÉES

3.1 Méthode de collecte de données

Plusieurs méthodes de collecte de données peuvent être envisagées dans le cadre d'une étude de cas. L'utilisation du questionnaire a été considérée. Le principal avantage de cette

méthode aurait été de recueillir un plus grand nombre de données sur un plus grand territoire géographique. Toutefois, le questionnaire a comme limite de contenir des questions fermées qui laissent peu de place à interprétation et à extrapolation. Il est aussi plus difficile d'avoir une vision claire des ressentis et des perceptions des participants à partir de questions écrites. Comme le processus demande une très grande introspection et une capacité de se livrer avec honnêteté et franchise, de présenter sa vision des choses le plus justement possible, l'entretien semi-directif semble être la méthode à préconiser (Savoie-Zajc, 2003). En effet, dans le cadre d'un entretien semi-directif, certaines questions sont déterminées à l'avance mais le chercheur laisse de la place pour d'autres questions qui n'étaient pas prévues au départ, ce qui peut enrichir ou éclairer les propos des participants. De plus, les questions ne sont pas présentées dans un ordre spécifique ce qui donne plus de latitude au chercheur lors de l'entretien. Ainsi, l'entrevue peut prendre une nouvelle direction en cours de route et amener une nouvelle perspective sur la problématique abordée.

Avant de procéder à l'analyse, il est utile pour le chercheur de procéder à une transcription des entrevues. En effet, la transcription mot-à-mot permet une analyse plus fine car l'information transcrite représente fidèlement l'entrevue (Savoie-Zajc, 2003). De plus, les notes prises par le chercheur lors de l'entrevue (signes para-verbaux et non-verbaux) permettent de préciser les réponses des participants. Toutefois, le chercheur peut procéder à une transcription partielle, ce qui permet d'éliminer les digressions et les parties d'entrevues qui ne sont pas directement rattachées à la recherche (Savoie-Zajc, 2003).

3.2 Méthode d'analyse

La méthode d'analyse retenue dans le cadre de cette recherche est l'analyse de contenu. Cette méthode se scinde en trois phases (Wanlin, 2007). Tout d'abord, il y a la phase de pré analyse qui consiste sommairement à organiser les informations recueillies et à les classer par catégories pour faciliter l'analyse. Pour ce faire, nous avons construit une matrice de classification des éléments d'entretien (annexe B) . Nous avons tout d'abord basé notre matrice sur les quatre grands thèmes contenus dans notre guide d'entretien. Par la suite, nous avons scindé les thèmes en sous-thèmes pour faciliter et préciser la classification. Finalement, nous avons ajouté un autre facteur de classification, c'est-à-dire la division des sous-thèmes en perceptions positives ou négatives. Ainsi, il devenait plus aisé de regrouper les éléments d'un sous-thème selon leur nature. Il devenait alors évident que certains éléments étaient partagés par la majorité des participants ou au contraire, se distancaient des autres. Vient ensuite la phase d'exploitation du matériel. Cette phase consiste essentiellement à continuer la classification des différents segments d'entretien selon le thème et de procéder à un élagage, c'est-à-dire conserver les éléments qui permettront de faire des liens et de formuler des conclusions. Pour faciliter la classification des segments d'entretiens, nous leur avons attribué un code qui consistait à la première lettre du prénom fictif du participant et d'un chiffre correspondant à la position du segment dans la transcription. Finalement, l'analyse de contenu prend tout son sens avec la phase de traitement, d'interprétation et d'inférence. Le traitement des données brutes ou peu transformées permet, si désiré, de créer des tableaux de résultats statistiques en plus de mettre en relief les données significatives. L'interprétation permet de mettre à l'épreuve les hypothèses de départ et de déceler des tendances dans les résultats. Enfin, l'inférence permet de créer des liens entre les éléments analysés et de formuler des pistes de

solution à la problématique de départ. Comme les données issues des entretiens semi-directifs sont subjectives, l'analyse de contenu permet de segmenter et de décontextualiser les données brutes pour créer une certaine objectivité. De plus, la reformulation permet de faire des rapprochements entre les réponses des participants, de faciliter le regroupement de l'information et de comparer les propos dans un but d'analyse en profondeur.

4. CONSIDÉRATIONS ÉTHIQUES

Comme le présent processus de recherche faisait intervenir d'autres personnes et demandait l'utilisation de certaines informations personnelles lors de l'analyse, il est impératif de présenter les règles éthiques qui ont encadré la collecte et l'analyse des données.

La collecte et l'analyse des données ont été faites en concordance avec la Politique institutionnelle en matière d'éthique de la recherche avec des êtres humains, adoptée par l'Université de Sherbrooke (2015). Les enseignants participants à l'entrevue ont été enregistrés de façon audiovidéo dans un but d'analyse ultérieure uniquement. Une lettre présentant la recherche et son but (annexe C) ainsi qu'un formulaire de consentement (annexe D) ont été rédigés et les participants ont dû le signer avant de procéder à l'entrevue. Le cadre et les questions constituant l'entretien semi-directif (annexe E) ont été présentés et approuvés par notre direction de recherche. Les participants ont été informés des étapes et du déroulement de la cueillette de données sous forme d'entretiens semi-directifs. La lettre de présentation a été remise au préalable aux participants potentiels et ils ont bénéficié d'un certain temps pour décider de façon libre et éclairée s'ils voulaient ou non participer à l'entretien. Ils ont aussi été informés qu'ils pouvaient se retirer du processus en tout temps et sans contraintes. L'anonymat des participants a été respecté en leur

attribuant un nom fictif dans la présentation des résultats. De plus, les données recueillies n'ont servi qu'à la rédaction de cet essai. Les enregistrements des entretiens ont été conservés sous clé et ont été détruits lorsque la transcription et l'analyse des données ont été complétées.

QUATRIÈME PARTIE

PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

La présente section nous permettra de mettre en lumière les données recueillies lors des entretiens semi-directifs. Comme notre objectif de recherche s'intéresse aux effets des mesures d'insertion professionnelle sur le sentiment de compétence des enseignants débutants, nous présenterons d'abord un portrait sommaire de chacun des participants pour mieux saisir leur réalité et ainsi donner plus de sens à leurs interventions. Il faut se rappeler que les participants enseignent en milieu rural et défavorisé, ce qui est important de comprendre pour mieux saisir leurs interventions. Par la suite, les résultats des entretiens seront présentés selon quatre grands thèmes. Tout d'abord, nous aborderons la formation initiale des participants et leurs sentiments par rapports à la formation théorique qu'ils ont reçue et la réalité du terrain. Ensuite, nous nous intéresserons à l'insertion professionnelle des candidats, c'est-à-dire le soutien dont ils ont bénéficié depuis leurs débuts, la fréquence de ce soutien ainsi que les difficultés rencontrées malgré l'accompagnement professionnel. De plus, nous nous attarderons à la gestion de classe chez nos participants, aux obstacles surmontées ou identifiées, à l'importance du jugement des collègues en début de carrière et à la pression ressentie quant à leurs performances en classe. Finalement, nous établirons des liens entre les thèmes précédents et le sentiment de compétence. Nous présenterons l'impact qu'ont les différentes composantes sur le sentiment de compétence ainsi que l'évolution de ce dernier au fil des années.

1. PRÉSENTATION DES PARTICIPANTS

Les prochaines pages serviront à faire un portrait sommaire mais nécessaire des participants à nos entretiens semi-directifs. Les noms utilisés sont fictifs pour préserver l'anonymat des candidats.

1.1 Pamela

Pamela est une enseignante de français qui termine sa cinquième année d'enseignement. Son choix de carrière s'est orienté grâce à son amour du français, la passion de l'enseignement s'étant développé au fil du temps. La première année d'enseignement ne fut que de la suppléance. Elle a obtenu par la suite des petits contrats à chaque année, pas nécessairement dans son champ d'enseignement. Elle a obtenu son premier contrat à temps presque complet en français cette année. Elle est inscrite sur la liste de priorité d'emploi depuis l'été dernier. Elle a toujours travaillé dans le même centre de services scolaires.

1.2 Julia

Julia est une enseignante de français qui termine sa deuxième année d'enseignement. Elle a choisi l'enseignement après son passage à l'école des adultes. En effet, son enseignante lui laissait beaucoup de latitude et lui permettait d'aider les autres élèves. Elle trouvait son enseignante inspirante et aimait le rôle qu'on lui attribuait avec les autres. Depuis sa sortie de l'université, Julia a eu plusieurs contrats différents, autant au primaire qu'au secondaire et même à la formation générale des adultes (FGA). Elle a vécu une courte période sans contrat où elle ne faisait que de la suppléance. Elle en est à son deuxième contrat et sera donc éligible à la liste de priorité d'emploi

l'été prochain, c'est-à-dire après un troisième contrat évalué positivement. Elle a toujours enseigné pour le même centre de services scolaires.

1.3 Thomas

Thomas est un enseignant de mathématiques qui termine sa quatrième année d'enseignement. Après un détour par l'administration, il a découvert l'enseignement à travers la suppléance occasionnelle. C'est son désir de transmettre des connaissances et son intérêt pour la pédagogie qui l'ont finalement amené à se réorienter en enseignement des mathématiques. Depuis sa sortie de l'université, Thomas a eu des contrats à chaque année. Il a enseigné dans deux écoles différentes et n'a fait que très peu de suppléance. Il est présentement inscrit sur la liste de priorité d'emploi. Il a toujours enseigné pour le même centre de services scolaires.

1.4 Laurence

Laurence est une enseignante de mathématiques qui termine sa deuxième année d'enseignement. Après un détour par la formation professionnelle et un temps d'arrêt, Laurence s'est inscrite en sciences de la nature dans le but de s'inscrire en santé à l'université. Après quelques sessions, elle a réalisé que son but serait plus difficile à atteindre qu'elle croyait. À la suite d'une rencontre avec un orienteur, elle s'est inscrite au baccalauréat en enseignement des mathématiques et a rapidement compris qu'elle aimait l'enseignement. À sa sortie de l'université en avril 2018, elle a obtenu un contrat dans une école secondaire en milieu urbain. Elle a ensuite décidé de revenir dans sa région natale. Elle a obtenu plusieurs petits contrats dans sa première année d'enseignement en région et cette année, Laurence a eu un contrat pour l'année. Elle sera

éligible à la liste de priorité d'emploi l'été prochain. Elle a enseigné dans deux centres de services scolaires différents, soit un en milieu urbain et l'autre en milieu rural.

1.5 Sarah

Sarah est une enseignante de science et technologie qui termine sa deuxième année d'enseignement. C'est un enseignant de chimie au cégep qui a aiguillé le choix de carrière de Sarah. Sa façon d'enseigner et sa passion pour l'enseignement l'ont influencée. Depuis sa sortie de l'université, elle a obtenu des contrats intéressants à chaque année. Elle a fait un peu de suppléance quand ses contrats n'étaient pas à temps complet. Elle sera éligible à la liste de priorité d'emploi l'été prochain. Elle a toujours enseigné pour le même centre de services scolaires.

2. LA FORMATION INITIALE

La perception qu'ont les nouveaux enseignants de l'enseignement et des défis en début de carrière sont étroitement liés à la formation initiale qu'ils ont reçue. Nos participants nous ont donné les forces et les faiblesses qu'ils ont remarquées quant à leur formation universitaire.

2.1 La transition entre la théorie et la réalité

Lors des débuts en enseignement, les nouveaux enseignants doivent faire face à une période d'adaptation entre ce qui a été appris à l'université et la réalité d'une classe. Ils réalisent souvent que le fossé est grand entre l'environnement normalisé d'une classe typique vu durant leur formation universitaire et l'environnement réel d'une classe dans une école secondaire. La majorité

des participants sont d'avis que la formation initiale comporte des lacunes et que l'arrimage entre la théorie et la pratique n'est pas optimal : « ... nos programmes ne sont pas vraiment adaptés pour l'enseignement [...] c'est trop général. Dans le fond, la formation que j'ai eue c'est pour être une experte en français. Pour la pédagogie... on peut repasser. » (Pamela). Thomas quant à lui, déplore l'absence de formation en science, aussi minime soit-elle, dans le baccalauréat en enseignement des mathématiques étant donné le jumelage des deux disciplines lors de l'attribution des contrats :

J'ai un bacc en enseignement des maths mais j'ai enseigné 70% du temps en science. Quand j'ai enseigné en science, ce qui m'a aidé, c'est le bagage que j'avais du temps de mon secondaire. On dirait qu'à l'université, ils pensent qu'on n'enseignera que des maths. Comme s'ils n'étaient pas conscients que les maths et les sciences sont dans le même champ.

Pour Julia et Laurence, ce sont les cours de didactiques qui ne sont pas représentatifs de la réalité d'une classe, comme Laurence nous le fait remarquer : « ... ce qu'on nous apprend en didactique, c'est basé sur une classe, un monde idéal où tu as 20 élèves qui ne sont pas en difficultés d'apprentissage [...] qui sont là pour apprendre ».

2.2 La formation pratique

Lors de la formation initiale, les stages en classe sont souvent un moment charnière qui permettent de débiter doucement la transition vers le milieu professionnel. Les participants sont unanimes et sont d'avis que les stages sont essentiels et que leur utilité n'est plus à démontrer. Premièrement, ils donnent accès au milieu professionnel et à un contact privilégié avec des

enseignants expérimentés : « Les conseils des enseignants associés, c'est précieux, ça vaut de l'or. C'est de voir comment ça fonctionne vraiment, qu'est-ce qu'ils font dans telle ou telle situation » (Pamela). Thomas est aussi reconnaissant de l'apport de son enseignant associé : « Mon enseignant associé de stage 4 m'a appris à utiliser les technologies. C'était un enseignant qui avait des manières d'enseigner qui m'ont appris beaucoup ». Idem pour Sarah, pour qui le dernier stage a été une expérience enrichissante et instructive :

J'ai fait mon dernier stage dans un milieu que je connaissais, mais avec une enseignante que je ne connaissais pas. J'étais sa première stagiaire, mais je savais qu'on avait des points en commun donc ça l'a cliqué. J'avais la charge entière du groupe. J'ai vraiment pu prendre ma place. Elle m'a laissé ses notes de cours. Le stage, ça dépend vraiment avec qui tu es jumelé, le milieu et la clientèle.

Quelques participants ont cependant relevé l'importance d'être jumelé à un enseignant qui partage la même vision de l'enseignement et qui est ouvert aux façons de faire peut-être différentes du stagiaire. Sarah n'a pas particulièrement apprécié son troisième stage, car l'enseignant associé ne lui correspondait pas nécessairement :

J'ai fait mon stage 3 avec un enseignant que je n'avais pas choisi. Je suis quelqu'un d'assez technologique, qui aime inclure les TIC dans mon enseignement, du mieux que je peux. J'ai eu un enseignant associé qui n'a pas de TBI dans sa classe, qui enseigne avec des acétates et un rétroprojecteur. J'étais seule à son bureau qu'il n'utilisait pas dans l'espace commun alors que lui était dans sa classe. C'était ma première expérience d'autonomie professionnelle [...] mais je n'avais pas de

support. En plus, si tu n'as pas une bonne relation avec ton enseignant associé, ça paraît en avant des élèves.

Pour Laurence, ses stages en milieu scolaire urbain ont été très enrichissants au niveau de la planification et de la présentation des contenus, mais moins au niveau de la gestion de classe :

Si j'avais su dès le départ que je voulais revenir en région, j'aurais priorisé [...] faire mes stages dans une commission scolaire de région. J'ai fait mes stages à Québec, dans une école publique, mais où les élèves évoluent dans un environnement techno 2.0. C'est quand même une grosse école, assez pour que ma prof de stage ait trois groupes de maths SN de secondaire 4 et un groupe de maths enrichi de secondaire 3. Elle, c'était ça sa tâche. Déjà là, ce n'est pas quelque chose que tu peux avoir à notre commission scolaire. Au niveau du contenu, j'ai appris plein de trucs, sauf qu'au niveau de la gestion de classe, des interactions avec les élèves, je n'ai appris grand-chose. En ayant vécu ce que c'est une classe régulière et avec ce qu'on vit ici en région, le manque d'enseignants et le nombre d'élèves plus bas, ça n'a rien à voir. Ce que j'ai appris au niveau de ma gestion de classe, la différenciation, comment adapter mes contenus, j'ai vraiment appris ça sur le tas.

Les stages peuvent aussi représenter une occasion d'enseigner de différentes façons et à différents niveaux, comme nous le fait remarquer Pamela : « Les stages, ça prend absolument ça. Et si on peut varier, faire des stages à différents niveaux [...] ça te donne une base avec du matériel pédagogique que tu n'aurais peut-être pas eu ».

3. L'INSERTION PROFESSIONNELLE

Les premières années d'enseignement sont souvent éprouvantes pour les nouveaux enseignants. Apprivoiser leur nouvel environnement de travail, développer leur autonomie professionnelle et composer avec la précarité d'emploi sont des exemples de défis auxquels ils doivent faire face. Les participants ont partagé leur vécu quant à leurs premiers pas dans le monde de l'enseignement.

3.1 Les débuts

À leur sortie de l'université, les nouveaux enseignants doivent souvent faire de la suppléance lorsqu'ils commencent enseigner. La suppléance implique de travailler dans plusieurs écoles différentes, à des niveaux différents et avec une clientèle différente. Il peut être difficile de s'adapter au changement de milieu fréquent. Pamela a d'ailleurs fait beaucoup de suppléance à ses débuts, autant au secondaire qu'au primaire, et a évolué dans plusieurs milieux de travail différents. Elle s'est sentie laissée à elle-même dans plusieurs écoles lors de ses premières suppléances :

Ça dépend des écoles. Je ne veux pas généraliser, mais en règle générale, on n'est pas si bien accueilli que ça. Ce n'est pas une majorité de personne qui veut prendre soin d'un suppléant et qui veut l'aider. C'est vraiment « débrouille-toi et organise-toi ». On dirait que tout le monde se dit qu'ils sont passés par là alors toi, tu peux aussi te débrouiller.

Pour Laurence, comme elle est passée du milieu urbain au milieu rural, elle a dû vivre une double période d'adaptation :

Eux [à Québec], ce n'était vraiment qu'au secondaire et je n'enseignais que des maths ou des sciences, je ne faisais rien d'autre. Chacun enseignait sa spécialité du fait qu'ils ont un plus gros bassin de suppléants. Ici [en région], c'est un peu déstabilisant parce que tu donnes ton nom à la commission scolaire [...] et les appels fusent de partout et c'est primaire, secondaire, n'importe où. Dans des classes d'adaptation scolaire, en éducation physique, des groupes jumelés de 4^e, 5^e et 6^e année parce qu'ici, on est un petit milieu et il n'y a pas assez d'élèves pour faire des groupes séparés. Si tu veux travailler, il faut que tu sois prêt à te promener et à accepter ce qu'on te présente.

Pour Julia, l'accès physique à certaines écoles a même été parfois difficile, surtout au primaire, ce qui peut rajouter un stress, surtout quand c'est une nouvelle école, un nouveau milieu :

Les écoles primaires [...] ça arrive souvent que tu sonnes et il n'y a personne pour t'ouvrir donc tu dois faire le tour, que tu te faufiles dans la cour de récréation pour dire au surveillant d'élèves que tu es là et qu'il va peut-être te débarrer la porte. Pour les écoles secondaires, souvent, on passe par la réception et ça va quand même bien.

Les deux autres participants ont eu la chance de décrocher un contrat avec un pourcentage qui leur permettait d'enseigner sans faire de suppléance. C'est notamment le cas pour Thomas qui a obtenu un contrat immédiatement à sa sortie de l'université, dans son champ d'enseignement et dans son école secondaire : « Quand le directeur m'a appelé, j'étais stressé, mais j'avais hâte. Je m'étais préparé à ça et je voulais entrer tout de suite dans le système ».

Tous les participants ont réussi à décrocher des contrats dans leurs deux premières années d'enseignement. Même s'ils étaient soulagés et heureux d'avoir une tâche d'enseignement à eux, les premières semaines ont été éprouvantes pour certains d'entre eux :

J'avais une grosse tâche, plusieurs planifications différentes, j'étais la petite nouvelle qui arrivait dans un milieu qu'elle ne connaissait pas du tout. Mon seul point de repère était la direction parce que j'avais travaillé avec elle dans une autre école. Je devais m'adapter à mes nouveaux collègues, aux élèves que je ne connaissais pas, mais c'était surtout d'essayer de gérer la tâche, la lourdeur de la tâche. (Sarah)

Les deux premiers contrats de Laurence, autant en ville qu'en région, ont été des remplacements de congés de maladie, ce qui n'est pas toujours facile à gérer :

Mon premier contrat, je connaissais déjà les airs. Il [l'enseignant] avait décidé de laisser tomber deux groupes et c'étaient les pires. Il n'était plus à l'école et n'avait même pas dit au revoir à ses élèves. Il m'a laissé les documents sur son bureau. Il m'a juste écrit que les documents étaient sur son bureau et m'a souhaité bonne

chance... Mon deuxième contrat, en région celui-là, l'enseignant que je remplaçais était en arrêt maladie et je ne savais pas exactement ce qu'il faisait, où il était rendu. J'aurais aimé ça avoir une réunion avec les autres profs pour avoir un portrait des élèves, les cas problèmes, ceux qu'il faut surveiller, ceux qui sont en grande difficulté.

La plupart du temps, les nouveaux enseignants obtiennent un contrat dans une école qui leur est inconnue, ce qui peut ajouter au stress. Par contre, comme nous le fait remarquer Pamela, enseigner pour la première fois dans une école qui nous est familière enlève beaucoup d'incertitude et d'appréhension :

Mon premier contrat [...] j'étais déjà dans l'école pour faire de la suppléance. Le directeur, je le connaissais très bien fait que j'étais à l'aise pour poser mes questions. Ça, ça m'a aidé. J'avais déjà un lien de confiance avec mon directeur de l'époque. Mais je t'avoue que si j'avais fait mon premier contrat ailleurs... Ça n'aurait peut-être pas été la même chose...

3.2 La précarité d'emploi

En plus de devoir s'adapter à un ou plusieurs milieux de travail, les enseignants débutants doivent composer avec la précarité d'emploi. Ils n'ont aucun pouvoir décisionnel sur le contrat qu'ils obtiendront, tant qu'ils ne sont pas inscrits sur la liste de priorité d'emploi, c'est-à-dire après trois contrats évalués positivement par la direction. Ils doivent donc attendre le téléphone : « Je ne suis pas sur une liste pis dans le fond, s'ils veulent bien m'appeler, ils m'appellent pis sinon, ils

ne m'appellent pas... » (Julia) Pour Sarah, c'est même une source de stress, d'anxiété : « C'est sûr que c'est un facteur anxiogène. Tant et aussi longtemps que tu n'as pas un choix à faire... »

L'accès à un poste permanent est de plus en plus difficile et certains participants sont désillusionnés voire résignés face à l'obtention d'une permanence à moyen terme :

J'ai déjà fait mon deuil d'une permanence. Il n'y en aura plus à mon avis. Ils coupent beaucoup de postes dernièrement quand il y a des retraites. Je peux comprendre point de vue chiffres pourquoi la CS fait ça mais d'un point de vue d'attirer des enseignants, si tu coupes des permanences... (Thomas)

D'autres participants prennent la situation avec philosophie, sachant que le milieu scolaire est dans une période de pénurie d'enseignants. Ils savent qu'ils travailleront toujours, même s'ils n'ont pas de poste permanent : « Je suis quand même contente tant que je travaille, surtout que je m'y attendais... Il y a pas mal plus d'autres choses dans la profession qui est préoccupant pour moi, personnellement en ce moment que la permanence. » (Julia) Pour Pamela, ce fut déjà un facteur de stress, mais ce ne l'est plus aujourd'hui : « Avec le manque de suppléants, avec le manque d'enseignants, ça ne me stresse pas vraiment. Je sais que je vais travailler dans les prochaines années. »

3.3 L'accompagnement professionnel

Lors de leurs premières expériences professionnelles, les nouveaux enseignants doivent la plupart du temps s'adapter à leur milieu de travail, trouver leurs marques. De plus, le fonctionnement en suppléance et lors de contrat n'est pas du tout le même.

3.3.1 L'accompagnement lors des suppléances

Tous les participants qui ont fait de la suppléance en début de carrière ont relevé le manque flagrant d'accompagnement lors de leur première visite dans une nouvelle école. À quelques exceptions près, la plupart des écoles n'ont pas de procédures ou de documents d'information à remettre au suppléant pour l'aider à s'orienter dans l'école ou pour l'aider avec les éléments plus techniques ou administratifs. Pamela déplore d'ailleurs le peu d'informations que reçoivent les enseignants lors de leurs premières suppléances :

Dans aucune école. À part une [école] où on a une fiche. Ils te donnent une fiche avec vraiment toute la procédure, mettons si tu dois expulser un élève. Mais personne ne m'a fait faire un tour de l'école [...] tu poses tes questions à la secrétaire le plus possible. Des fois, elle peut te faire visiter si tu ne connais pas le local mais en règle générale, ils te donnent tes affaires et tu t'en vas...

Même constat du côté de Sarah, qui a vécu des expériences où elle a été laissée complètement à elle-même :

Dans une école, je suis arrivée et je n'avais pas de clés, les locaux étaient mal numérotés et la directrice était absente. Tu t'organises avec ce qu'il y a sur le bureau de l'enseignant, quand il y a quelque chose. Je n'avais pas de code d'accès pour le réseau internet. En général, quand tu es un nouveau suppléant et que tu ne connais pas l'école, tu te débrouilles. Non, on n'est pas vraiment bien accueillis dans les écoles.

Laurence est quant à elle en mesure de tracer des parallèles entre la réalité des suppléants en milieu urbain et en milieu rural :

À Québec, j'étais vraiment laissée à moi-même et comme c'est des plus grosses écoles, il y a souvent plusieurs directions, des fois plusieurs secrétariats. Tu ne connais pas le monde. Quand tu n'as pas de points de repères, c'est encore plus stressant. Ici [en région], ce qui est rassurant, même dans mes premières journées de suppléance, il y avait toujours quelqu'un que je connaissais à quelque part. Ça c'est rassurant, mais tu es autant laissé à toi-même dans le sens où t'arrives pour faire de la suppléance, il n'y a personne qui t'accompagne. T'es autant laissé à toi-même sauf qu'étant donné que tu as plus de points de repères, c'est plus facile [...] mais côté accompagnement, il n'y en a pas vraiment plus.

3.3.2 *L'accompagnement lors des premiers contrats*

Pour les nouveaux enseignants, avoir une tâche d'enseignement à eux est un accomplissement et est le but à atteindre lorsqu'ils sortent de l'université. Toutefois, il peut être déstabilisant de devoir être autonome rapidement dans un environnement qui est souvent inconnu. L'aide et l'accompagnement sont rarement offerts d'emblée et les premières semaines se passent bien souvent sous le signe de la débrouillardise. Thomas a pu faire la comparaison entre un milieu qu'il connaissait très bien et un milieu qu'il connaissait peu :

Mes premiers contrats, ils étaient dans mon école secondaire. Je connaissais les airs et les gens. Quand j'ai fait mon contrat dans l'école que je ne connaissais presque pas, il a fallu que je prenne les devants. C'est les enseignants qui me connaissaient un peu qui m'ont fait faire un tour, les présentations. J'ai dû prendre les devants, mais je n'ai pas eu de comité d'accueil, j'ai dû faire mes recherches. Étant donné que c'était mon troisième contrat, je n'avais pas peur de poser des questions, j'avais plus d'assurance. Avoir été tout nouveau [...] c'est sûr que j'aurais été doublement stressé.

Pour Pamela, le fait d'enseigner dans une école qu'elle connaissait bien ne l'a pas empêché de se sentir laissée à elle-même, surtout qu'elle remplaçait un enseignant en cours d'année et que le remplacement devait être à court terme:

Dans le fond, mon contrat ne devait pas être un contrat à la base. C'est un enseignant qui s'était blessé et je le remplaçais [...] et ce n'était pas supposé

devenir un contrat. Fait que j'ai vraiment été laissée... à moi-même. Il n'y avait pas vraiment de planification non plus. Tout ce qui concerne un contrat, personne ne m'a aidé là-dedans. C'est la secrétaire qui m'en a dit un peu plus... Mais règle générale, c'est débrouille-toi, demande autour de toi, les collègues.

Du côté de Sarah et Laurence, leurs premières semaines en tant qu'enseignantes à contrat ont représenté tout un défi, car elles arrivaient dans un milieu qui leur était peu connu:

Le premier contrat que j'ai eu dans la commission scolaire ici, la secrétaire a fait un tour avec moi pour me montrer les locaux, le photocopieur, le personnel. Ça m'a quand même pris du temps avant de voir la direction. Dans un emploi normal, tu rencontres ton employeur et t'as un premier contact, mais dans les écoles, ça ne se passe pas comme ça. On ne m'approchait pas vraiment, on te laisse t'organiser. Il faut poser des questions parce que ce n'est pas les gens qui vont venir vers toi. Je comprends parce qu'ils ont déjà une tâche et ils en ont jusque-là. (Laurence)

Je suis arrivée dans mon premier contrat et la première journée pédagogique était passée. C'est l'enseignante que je remplaçais qui m'a fait faire un tour quand elle est venue chercher son matériel. Sinon, je ne savais rien. Je suis allée me présenter aux enseignants que je ne connaissais pas. J'étais la petite nouvelle qui sortait du bacc. Finalement, tu te rends compte que les journées pédagogiques sont passées et que personne n'a offert de t'aider. Je sais que les autres enseignants sont aussi occupés que moi et que c'est pour ça qu'ils n'ont pas le temps de m'aider. Tu es laissée à toi-même et tu espères que tout se passera bien... (Sarah)

Il arrive que certains enseignants offrent spontanément d'accompagner de nouveaux enseignants, comme ce fût le cas pour Thomas : « J'ai un collègue qui m'a aidé parce qu'il enseignait les sciences aussi. Je n'avais pas dit non à cette aide là parce que j'avais confiance en cet enseignant-là. » Dans certaines écoles, un enseignant est désigné et du temps est libéré dans sa tâche d'enseignement pour accompagner les nouveaux enseignants. Pamela et Julia ont pu bénéficier de cet accompagnement cette année, même si elles ont plusieurs contrats à leur actif :

L'enseignant ressource m'a aidé en venant m'observer deux fois en classe. Ça j'ai trouvé ça bien. Non, ça ne nuit pas, mais ça aurait été plus bénéfique il y a cinq ans. Parce que j'ai pris confiance et que j'ai de l'expérience de plus en plus. C'est vraiment il y a cinq ans que ça aurait été extraordinaire. (Pamela)

3.4 Les relations professionnelles

Les nouveaux enseignants font face à de multiples défis quand ils commencent dans la profession, autant au niveau de la pédagogie que de la gestion de classe ainsi que des aspects plus techniques ou administratifs. Il est donc primordial qu'ils développent des relations professionnelles, autant avec leurs collègues qu'avec la direction, qui leur permettent de s'exprimer quant aux difficultés qu'ils rencontrent, ou demander de l'aide s'ils en ressentent le besoin.

3.4.1 Les relations entre collègues

Tous les participants sont d'avis qu'il est essentiel de s'entourer de collègues qui pourront les aider, les écouter, les épauler. Par contre, il peut être difficile en début de carrière de trouver

les bonnes personnes en qui avoir confiance, ce qui peut mener les enseignants à ressentir de la solitude, de la détresse psychologique et même à remettre en question leur choix de carrière, comme nous le mentionne Pamela :

Surtout les premières années parce que ton cercle de collègues en qui tu peux avoir confiance n'est pas encore fait. Donc, oui, tu te sens seule quand tu fais face à des difficultés. Tu ne sais pas vers qui te tourner, demander de l'aide à qui... Donc, j'avoue que les premières années, j'ai ressenti de la solitude et de la détresse... Tellement que je me suis souvent posé la question sur ce que je faisais là, pourquoi je restais [dans l'enseignement]. Les premières années, j'ai manqué lâcher souvent parce qu'il n'y a pas d'aide, parce qu'on ne sait pas vers qui se tourner, parce qu'on pense qu'on est seul avec ça, mais finalement non...

Pour Sarah, lors de son premier contrat, le sentiment de solitude était exacerbé par une solitude physique, sa classe étant à l'écart des autres :

J'étais toute seule dans mon coin, la classe au bout du couloir, dans un racoin. Personne ne se rend à ma classe parce que personne ne passe par là, donc tu gères tes choses, seule dans ta classe. En plus, les tâches sont surchargées dans les petites écoles. T'essaies de t'arranger et quand t'as vraiment des grosses questions, tu poses des questions aux bonnes personnes en espérant avoir une réponse et en espérant ne pas passer pour quelqu'un qui ne connaît pas trop ses affaires... On a peur de déranger avec nos questions. Mais c'est légitime de poser des questions.

Il est aussi parfois difficile de créer des liens significatifs quand on se promène d'une école à l'autre, comme nous le fait remarquer Thomas : « Le sentiment que j'avais et que je ressentais de mes collègues, c'est que je n'étais que de passage. T'arrives d'ailleurs, tu ne dois pas trop t'imposer. T'es un nouveau. »

Heureusement, avec les années, les nouveaux enseignants apprennent à connaître leurs collègues et trouvent des gens avec qui ils ont des affinités. Ces gens deviennent des guides, une référence vers qui se tourner en cas de difficultés ou simplement pour demander conseil : « J'ai des bons collègues qui sont à l'écoute et il y a un partage d'informations et de vécu aussi qui peut être bénéfique pour tout le monde. » (Julia) Pour Thomas et Laurence, le secret est de s'entourer des bonnes personnes :

Je m'étais entouré des bonnes personnes. Pour l'aspect pédagogique et matériel, j'avais une collègue qui était comme mon mentor. Si j'avais des questions, elle était toujours là pour m'aider. Je vais encore la voir quand j'ai un problème et elle ne passe pas par quatre chemins: elle le dit si ça fonctionne ou non. (Thomas)

Je les cible mes collègues. On ne s'entend pas super bien avec tout le monde mais oui, dans toutes les écoles où je suis allé, j'avais mon petit groupe de personnes avec qui je m'entendais bien. Je suis une personne qui devient à l'aise assez rapidement et qui n'est pas très timide. Je n'ai jamais senti que je ne pouvais pas raconter ce qui se passait, mes problèmes, mais je cible les personnes à qui j'en parle. Il y a toujours des gens qui sont là pour t'écouter et t'épauler quand t'en as besoin. (Laurence)

3.4.2 Les relations avec la direction

Étant donné la figure d'autorité que représente la direction d'une école, il peut être difficile en début de carrière pour les enseignants d'aller s'asseoir dans le bureau de la direction pour discuter de leurs difficultés ou de demander conseil. Plusieurs participants ont mentionné qu'ils ont senti un besoin de faire leurs preuves lors de leurs premiers contrats. Ils ont attendu que la direction fasse les premiers contacts avant d'oser demander conseil, comme nous le dit Pamela :

Le jour où mon directeur m'a dit telle, telle chose, je sais comment tu fonctionnes... Pour plein de raisons, il avait eu des échos de ce qui se passait, là ça fait du bien, là c'est rassurant et là ça donner le goût d'y aller [voir la direction] Mais tant que tu n'as pas de rétroaction, tu ne veux pas y aller du tout.

La taille du milieu scolaire dans lequel un enseignant débutant évolue peut aussi être un facteur qui influence positivement ou négativement le lien avec la direction. Laurence a vu une réelle différence entre le milieu urbain et le milieu rural :

À Québec, j'étais au tout début de ma carrière et je m'affirmais moins, j'étais moins en confiance. C'est difficile de se valoriser au début, t'es perdu un peu. J'étais vraiment gênée d'entrer dans le bureau du directeur. En plus, c'était un homme d'un certain âge, très sérieux, pas très souriant, donc je n'avais pas vraiment le goût d'aller lui dire que j'avais des problèmes. La direction quand j'étais à Québec, je l'ai toujours redoutée un peu. Ici, la direction avec qui j'ai travaillé durant mon premier contrat, c'était comme une mère. Elle est tellement une bonne directrice,

elle nous accompagne vraiment bien, la porte de son bureau est toujours ouverte et elle nous fait sentir qu'on peut aller lui parler n'importe quand de n'importe quoi sans jamais nous juger. Elle est vraiment pour discuter. Je n'ai jamais eu de problème avec elle et même que j'aimais ça aller lui parler parce que ça me sécurisait et elle me donnait des pistes de solution. L'autre direction avec qui j'ai travaillé, c'est un peu le même style. Elle vient te voir, te demander si tout va bien. Je n'étais pas porté à aller lui parler de mes problèmes mais au fil du temps, on a créé un lien.

Il arrive aussi parfois que la direction ne présente pas d'ouverture pour des rencontres avec les nouveaux enseignants, par manque de temps ou par manque d'intérêt. Sarah ne s'est pas sentie écoutée par sa direction : « La direction n'a pas toujours une oreille attentive pour les nouveaux. » Dans le même ordre d'idées, Julia est d'avis que la relation avec la direction dépend beaucoup du style de gestion de cette dernière :

Il y a des directions que c'est plus facile. Il y a certaines directions aussi que t'as l'impression que c'est leur rôle. Il y en a d'autres que t'as l'impression qu'ils n'ont vraiment rien à voir là-dedans fait que tu tournes plus vers des collègues. Je pense que ça dépend vraiment de l'attitude de la direction aussi. Je sélectionne quand même mes demandes, je ne vais pas cogner à la porte de la direction à tous les jours non plus mais parfois juste se faire dire qu'on est correct dans ce qu'on fait, ça fait du bien quand on est un nouvel enseignant je pense.

Parfois, même si la direction démontre de l'ouverture dans le soutien aux nouveaux enseignants, ces derniers préfèrent se débrouiller seuls pour démontrer leur capacité à gérer les problèmes : « Par contre, je suis un gars qui va faire ses affaires avant de se rendre à la direction. Quand je vais voir la direction, j'ai épuisé toutes les solutions. Avant d'aller voir la direction, je veux faire mes preuves. » (Thomas)

3.5 Le programme d'intégration des nouveaux enseignants

Les participants travaillent dans un centre de services scolaires qui a développé un programme d'insertion professionnelle. Tous les participants ont bénéficié de ce programme par le passé ou y prennent part présentement. Ils le voient tous d'un bon œil et sont persuadés qu'il est utile : « Je pense que c'est un réel besoin de se rassembler. Premièrement pour se connaître, deuxièmement pour partager nos expériences. » (Julia)

3.5.1 L'utilité du programme d'intégration

Pour quelques participants, l'un des points fort du programme est la mise en commun du vécu, des expériences d'enseignement de plusieurs enseignants : « On partageait nos vécus, c'est correct, ça nous permet de voir qu'on n'est pas seul à vivre certaines choses. » (Thomas) Pour d'autres, ce sont les discussions sur des sujets spécifiques qui les aide à réfléchir, à se développer au niveau professionnel :

Par contre, ça me permet vraiment de grandir en tant qu'enseignante. Il y a des questions qu'on se pose durant ces rencontres-là que je ne me pose pas assise dans mon salon. On a la journée pour y réfléchir et c'est le genre de processus que j'aime

vraiment faire. Donc pour moi, oui, ça m'aide beaucoup. J'ai remis en question plein de choses dans mon enseignement, autant dans ma planification que dans ma gestion de classe ou la présentation de mes contenus. Ça part des discussions qu'on a eues dans ces journées-là. (Laurence)

3.5.2 Les limites du programme

Malgré une appréciation du programme d'intégration des nouveaux enseignants dans sa forme actuelle, plusieurs participants ont relevé des points faibles ou des améliorations à apporter. Pour Pamela et Sarah, le moment d'entrée dans le programme n'est pas toujours logique :

Pourquoi attendre d'avoir un contrat? Je ne comprends pas... Encore une fois, je viens de commencer le programme d'intégration, mais cinq ans plus tard. Ok, ça peut m'aider, c'est des choses qui peuvent totalement m'être utiles mais ça aurait été beaucoup plus utile il y a cinq ans, encore une fois. J'ai un collègue qui a terminé le programme alors que j'ai commencé avant lui en enseignement, donc c'est sûr qu'on a pas le même discours. (Pamela)

Il y a des enseignants qui enseignent depuis dix ans mais qui n'en sont qu'à leur première année du programme d'intégration parce qu'ils ont été oubliés dans le système. Ces enseignants-là ne voient pas la pertinence du programme, sachant qu'ils se sont débrouillés durant leurs premières années en enseignement. (Sarah)

Pour sa part, Thomas met en cause la longueur du programme, qui s'étend sur trois ans pour un total de dix rencontres : « J'ai trouvé que dix journées, c'était trop. Mettre le programme actuel en quatre rencontres, ça nous permettrait de faire notre réseau tout en se faisant connaître de la CS. » Par ailleurs, Sarah n'est pas convaincue que de constituer des groupes d'enseignants qui évoluent dans des milieux différents soit pour le mieux :

Deuxièmement, on est un groupe très hétérogène, parce qu'on ne vient pas des mêmes milieux, parce que la réalité n'est pas la même dans chaque école. Ils essaient de nous montrer les techniques, des façons de faire qui, en théorie, fonctionnent bien mais qui en pratique, pas toujours. S'ils s'intéressent à des techniques en éducation physique, les autres ne se sentent pas concernés.

De plus, plusieurs participants relèvent que le programme agit davantage comme une plateforme de formation continue que d'une façon efficace d'intégrer les nouveaux enseignants :

Les deux dernières rencontres que j'ai eues, je vois ça comme du perfectionnement. Est-ce que c'est utile à l'intégration des nouveaux enseignants? Pas tant... À la limite, n'importe quel enseignant pourrait les avoir ces journées-là. Ça serait bénéfique pour n'importe qui. Mais est-ce que ça fait en sorte de nous intégrer dans le système et de nous aider? Non. De ce que j'ai vu jusqu'à maintenant, non.

(Pamela)

Finalement, comme les journées du programme se déroulent pendant des journées d'école régulières, Sarah déplore les dérangements et les problèmes de logistiques que cela entraîne :

Je pense que ça nous apporte une surcharge de travail de participer au programme étant donné que tu dois préparer ta suppléance. Si t'as une demi-journée de libre, tu perds l'opportunité de faire de la suppléance et tu n'es pas rémunéré. Plusieurs font beaucoup de route pour se rendre au centre de service, les repas ne sont pas payés donc ça amène des dépenses.

3.5.3 Les améliorations souhaitées

Comme nous avons pu le constater, les participants ne sentent pas que le programme d'intégration accompli efficacement sa tâche première qui est de faciliter l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants. Pour Thomas, l'intégration des enseignants passe par un suivi individualisé : « Prendre du temps avec les nouveaux enseignants dans chaque école, à chaque année, leur expliquer les personnes à aller voir en cas de problèmes, avoir un mentor. » Même constat pour Sarah : « Je pense que ça serait mieux d'avoir de l'accompagnement dans les écoles que d'avoir de l'accompagnement de groupe, où les besoins sont différents et où les thématiques abordées sont très larges. » De son côté, Laurence aimerait avoir accès à une communauté de partage, autant au niveau des idées que du matériel pédagogique :

Si on avait des groupes de discussion, de partage de documentation et de matériel, ça serait vraiment pertinent. Ça m'amène à parler des débuts quand tu entames un nouveau cours. C'est dur en début de carrière parce que t'enseignes plusieurs cours en même temps, tu n'as pas de matériel de monté parce que c'est la première fois que tu le fais et les autres enseignants ne t'en donnent pas nécessairement du

matériel. Déjà qu'on a s'adapter à un niveau milieu, aux élèves, au contenu, il faut en plus créer. Si on avait déjà une base, ça serait moins stressant.

Finalement, nous avons demandé aux participants quelles seraient les mesures d'insertion professionnelles idéales pour eux, sans égard à l'aspect financier. Plusieurs ont mentionné le mentorat comme mesure idéale :

Un mentor, un enseignant ressource mais qui est vraiment attiré à toi. Il ne faudrait pas que l'enseignant ressource suive 14 enseignants débutants. L'enseignant ressource doit être disponible, c'est une bonne chose mais s'il a trop de mandats et s'il a trop de personnes à voir et s'il est dans trop de comités, ça ne sert à rien. Un enseignant qui décide volontairement de te parrainer, de t'avoir en compagnie, selon l'affinité aussi. Ça aide d'avoir quelqu'un dans le même domaine d'enseignement. Mes mentors présentement, se sont davantage mes collègues de français que l'enseignant ressource. Un mentorat volontaire, qui s'offre pour le faire, dans la même discipline d'enseignement et qui est en tout temps disponible pour le nouvel enseignant. (Pamela)

3.6 Les constats sur l'accompagnement des nouveaux enseignants

Nous avons demandé aux participants de se prononcer sur l'encadrement des enseignants débutants. Unaniment, ils ont répondu que ces derniers manquaient d'accompagnement et d'encadrement :

C'est pour ça qu'il y a tant d'enseignants qui décrochent. C'est dur d'avance le métier. On n'est pas encadré, y'a personne qui nous explique rien, y'a des écoles où on n'est pas très bien accueillis. Les suppléances que j'ai faites au primaire, on m'a fait sentir que je n'étais pas à ma place parce qu'elle savait que j'étais une enseignante au secondaire. Il n'y a pas d'encadrement, c'est pas compliqué! C'est inexistant. (Pamela)

Pour Laurence, le manque d'encadrement découle aussi du fait que les enseignants en début de carrière changent souvent de milieu et qu'il n'y a pas de suivi au niveau de l'accompagnement :

Tant et aussi longtemps que tu dois faire partie d'un processus où t'enseignes partout dans la commission scolaire... Ils ne peuvent pas faire de journées d'intégration dans chaque école où tu travailles mais c'est de ça qu'on aurait besoin. Chaque emploi a un moment dans la journée où l'employeur va te montrer l'environnement de travail, te présenter aux collègues, te présenter un portrait de l'entreprise et de son fonctionnement, mais on n'a pas ça en enseignement.

Thomas nous rapporte l'expérience que sa copine, qui est enseignante aussi, a vécue, elle qui vient d'une autre région et qui ne connaissait personne lorsqu'elle a obtenu son premier contrat :

Elle me dit qu'elle n'a pas été encadré du tout. Elle ne vient pas du coin. Elle s'est promenée d'école en école. Lors de son premier contrat, une enseignante l'a prise sous son aile. Elle a su la veille qu'elle commençait son contrat le lendemain. L'enseignante l'a aidé avec sa planification. Le technicien en laboratoire l'a aidé aussi. Il faisait les labos avec elle avant de les faire avec les élèves. Dans son deuxième contrat, elle a été laissée à elle-même. Elle était toujours seule dans son bureau à planifier, surtout qu'elle enseignait des sciences alors qu'elle est formée en mathématiques. Elle travaillait sans arrêt. Elle n'a pas eu d'encadrement mais elle se débrouille bien. Elle n'a pas pu créer de relation avec ses collègues parce qu'elle était toujours dans son bureau à planifier ses cours et à corriger. Il n'y a pas d'aide qui lui a été proposé. Elle devait courir après l'aide si elle en voulait.

Enfin, Julia nous mentionne qu'elle s'est trouvée suffisamment encadré, mais c'était en grande partie dû à son aplomb et sa capacité à cogner aux bonnes portes :

Je suis vraiment du genre d'aller faire: Allo! J'ai besoin d'aide! Oui, parce que quand on ne demande pas... T'as raison. Peut-être que quand on ne demande pas, y'en a pas beaucoup qui arrive sauf que moi vu que y'a des bouts que ça allait bien pis je faisais mes choses autonomes pis des bouts que je demandais plus que j'ai eu de l'aide. Peut-être parce que justement c'est moi qui ai créé les opportunités.

Pour améliorer la situation actuelle, Pamela et Sarah sont d'avis que la solution repose dans le mentorat individualisé, tel que mentionné précédemment :

Si tu veux intégrer tes nouveaux enseignants, c'est ça que tu dois faire. J'ai l'impression que c'est LA grande solution. C'est bien beau les journées d'intégration avec des thématiques, ça prend quelqu'un qui te suit, qui te prend par la main et qui t'explique tout ce qui doit être expliqué et qui est là pour toi au besoin. Pas besoin de s'étaler sur cinq ans, ça peut durer un an, ou le temps d'un contrat, jusqu'à ce que l'enseignant vole de ses propres ailes et prenne de la confiance en cours de route. En sortant de l'école, j'ai besoin de quelqu'un qui est là pour moi, qui répond à mes questions et en qui je peux avoir confiance. Je sais que je peux poser n'importe quelle question sans jugement et qu'on veuille me répondre. (Pamela)

Ça serait la meilleure chose à faire, avoir un mentor les deux ou trois premières années pour voir ce qu'on fait, comment on le fait, nous donner du matériel au besoin. Avoir quelqu'un dans son champ, ça aide encore plus. Avoir au moins une personne sur laquelle tu peux t'appuyer, sans jugement. On n'est pas reconnu à notre juste valeur et même dans nos écoles, quand on est nouveau, on n'est pas reconnu pour tout ce qu'on peut faire même si on est de très jeunes enseignants. (Sarah)

4. LA GESTION DE CLASSE

En début de carrière, la gestion de classe est souvent anxiogène pour les nouveaux enseignants. Ils ont souvent l'impression de devoir faire leurs preuves et qu'une classe calme et silencieuse est encore vue comme un gage de réussite: « T'oses pas laisser ta porte ouverte. T'as

peur qu'un collègue passe et qu'il juge ce que tu fais. C'est malsain de penser comme ça mais on s'entend que les premières années, c'est sûr qu'on pense comme ça. » (Sarah) Pourtant, comme nous le mentionne Pamela, la gestion de classe s'apprend avec le temps et l'expérience :

Il faut vraiment y aller au mieux de ses connaissances. T'as beau connaître toutes les techniques qui existent, de les appliquer en classe quand un élève se désorganise, c'est pas si évident. Donc t'apprends sur le tas, t'apprends à te connaître en tant qu'enseignant, comment t'agis et comment tu règles des situations. C'est à force d'en vivre. Pour ça, la suppléance, c'est très formateur.

4.1 La pression de performance

Même s'ils font de leur mieux et qu'ils gèrent bien leur classe, les participants ont dit avoir ressenti une pression, directe ou indirecte, de la part de leurs collègues et de la direction quant à leur gestion de classe. Les participants perçoivent cette composante comme un indicateur de leur compétence :

Je ne veux tellement pas avoir l'air de l'enseignante qui ne l'a pas, qui n'est pas capable de gérer sa classe, surtout les nouveaux enseignants. On est tellement pointé du doigt, il faut tellement être parfait, il faut tellement en tout temps se donner à 100%, faudrait avoir l'expérience d'un enseignant de 30 ans d'ancienneté. On est en apprentissage, on fait du mieux qu'on peut. Oui, ça me stresse énormément encore aujourd'hui. (Pamela)

J'ai l'impression qu'il faut rendre beaucoup de comptes, comme si on ne nous faisait pas totalement confiance, qu'on mettait en doute notre jugement professionnel. Si j'ai jugé que j'en avais assez du comportement d'un élève et qu'un autre enseignant l'aurait toléré ou au contraire, l'aurait expulsé bien avant... J'ai l'impression qu'il faut constamment se justifier et je crois qu'on ne devrait pas avoir à se justifier autant. Parfois, c'est un peu comme ton procès alors que t'essayais seulement de gérer un élève qui dérangeait le reste du groupe. (Sarah)

Pour Thomas, c'est une mauvaise expérience avec une collègue qui l'a amené à ressentir du stress quant à sa gestion de classe :

Il m'est arrivé un truc dans une école avec une collègue. J'aime bien mettre de la musique dans ma classe avant les examens. Je voulais gonfler les élèves à bloc. L'enseignante est entrée dans ma classe sans frapper en me demandant de baisser le son. Elle est entrée en me demandant sèchement de baisser le son parce que ça dérangeait ses élèves. Sur le coup, j'essayais de ne pas montrer que ça m'affectait. Après le cours, j'ai été la voir, je ne pouvais garder ça pour moi. Je lui ai demandé pourquoi elle n'avait pas été plus discrète. Au fil de la discussion, je me suis rendu compte que ça ne donnait rien de discuter avec elle. Elle était fermée et moi aussi. J'avais toujours un stress après quand je donnais mon cours dans ce local-là... C'était elle qui me stressait.

Malgré tout, les participants disent n'accorder d'importance qu'au jugement des personnes qui sont crédibles à leurs yeux : « Ça dépend. Si c'est un collègue pour qui j'ai vraiment beaucoup d'estime qui vient me critiquer, ça va vraiment m'affecter. Par contre, si c'est une personne que je considère à mon niveau, pas vraiment. » (Laurence)

Ça dépend qui. Si quelqu'un qui est très crédible à mes yeux me fait un commentaire, on dirait que je ne veux pas la décevoir. On dirait que venant de quelqu'un de crédible, tu ne veux pas te planter. Quelqu'un de pas crédible à mes yeux, qui ne l'a pas, qui viendrait me dire un commentaire ou une suggestion... je sais ce que je veux rendu là, ça ne viendra me faire douter. (Pamela)

J'ai des gens que je serai capable d'écouter. Si un enseignant que je respecte vient me dire quelque chose, je vais écouter parce qu'il est crédible à mes yeux. Si d'autres collègues viennent me dire quoi faire, je ne leur dirai pas non, je serais diplomate mais je sais que je n'appliquerais pas. Comme une direction qui me donnerait des conseils sans être capable de les appliquer elle-même. Je ne suis pas un gars fermé mais je suis un gars qui doit trouver la personne crédible pour faire ce qu'elle me dit. (Thomas)

4.2 Les mesures d'aide au développement de la compétence de gestion de classe

Devant les difficultés éprouvées en gestion de classe, les participants ont répondu que leur premier réflexe était de se tourner vers des collègues de confiance, qui savent les écouter sans

jugement et qui prodiguent des conseils utiles : « Pour l'aspect gestion de classe, j'ai un autre collègue qui me donnait des conseils. Il me disait quelque chose et je l'appliquais. Ma gestion de classe quand j'ai commencé et maintenant, il y a vraiment une différence. » (Thomas)

Tu veux dire de s'ouvrir, d'avouer qu'on a une difficulté et aller demander de l'aide? Avec un collègue en qui j'ai confiance, je n'ai jamais eu de problèmes. Je sais que je suis en apprentissage, que je n'ai pas la science infuse, que je ne suis pas parfaite, surtout pas en gestion de classe, je sais et je suis là pour apprendre. J'ai la bonne attitude je pense. (Pamela)

Je pense qu'on est toujours un peu gêné mais je le fais. Je le fais parce que je me suis rendu compte que plus qu'on en parle, on se rend compte qu'on n'est pas les seuls pis les autres aussi vivent certaines difficultés avec certains élèves ou avec certains groupes. Moi ça m'a toujours encouragé à chaque que j'ai parlé de comment ça se passait dans ma classe parce que je me suis rendu compte que je n'étais pas la seule à pédaler. (Julia)

Outre l'aide des collègues, l'avis des participants sur l'accès aux mesures d'appui spécifiquement à la gestion de classe diverge. Pour certains, les mesures se sont présentées d'elles-mêmes :

Les gens sont là pour nous aider. Le fait qu'on travaille dans de plus petites écoles et qu'on se connaît tous, je me sens un peu comme dans une famille. Je sens que les

gens sont là pour nous aider en général. J'ai toujours eu des belles réponses quand j'ai eu besoin d'accompagnement quand ça n'allait pas bien. (Laurence)

Pour d'autres, les enseignants débutants sont plutôt laissés à eux-mêmes et doivent se débrouiller du mieux qu'ils peuvent :

On donne rien. On apprend sur le tas. On n'a rien du tout. Ce n'est pas tout qui s'apprend dans les livres, d'accord, mais on pourrait avoir une fiche avec des trucs ou des sites web qu'on pourrait aller voir, des choses comme ça. On a zéro aide en gestion. Tu apprends sur le tas et tu te débrouilles. Il n'y a pas de corpus spécial donné aux nouveaux enseignants. (Pamela)

On est assez limité dans les interventions pour nous aider. On nous sort une liste de choses qu'on pourrait faire, en espérant qu'il y ait quelque chose là-dedans qui s'adapte à notre situation. Quand ta direction travaille dans plusieurs écoles et est souvent en déplacement, il faut souvent se fier à nos propres moyens. J'ai l'impression que tu dois penser à tes affaires et essayer de trouver une façon de faire plus pertinente. (Sarah)

Pour Thomas, le problème ne se situe pas au niveau du manque de ressources, mais bien au niveau du stress qu'ont les enseignants de ne pas trop faire de vagues en début de carrière, de peur de paraître incompetents aux yeux des directions :

Ce que je trouve poche, c'est qu'on a les ressources, qu'on serait en mesure d'aider un enseignant en difficulté mais il faut la demander l'aide. On ne le fait pas parce

qu'en début de carrière, on a tellement les mains liées, on mange dans la main des directions. On ne veut pas trop questionner une direction parce que si on se la met à dos, elle peut annuler nos contrats futurs. Les ressources, on les a, on ne les utilise pas assez mais quand t'as pas confiance en ta ressource, ça donne quoi de l'utiliser?

5. L'ÉVOLUTION DU SENTIMENT DE COMPÉTENCE

Se sentir efficace et en pleine possession de ses moyens est une tâche plutôt difficile pour les enseignants en début de carrière. Comme nous l'avons vu plus haut, l'adaptation entre la théorie et la réalité ne se fait pas toujours sans heurts et les conditions d'insertion professionnelle peuvent ajouter un stress supplémentaire : « Il y a cinq ans ça me stressait parce que je faisais de la suppléance et ça n'allait pas vraiment bien... Ben, ça allait bien mais côté salaire pis les heures et tout ça, c'était pas vraiment génial... » (Pamela) Voyons maintenant de quelle façon le sentiment de compétence évolue au fil des années et les facteurs qui peuvent influencer son évolution.

5.1 Le sentiment de compétence au fil des années

En questionnant les participants sur leur sentiment de compétence aujourd'hui comparativement à ce qu'il était à leurs débuts, tous sont d'avis qu'il a évolué positivement année après année :

Ça augmente avec les années, je prends en confiance. Je ne suis pas la même enseignante qu'il y a cinq ans et dans cinq ans je vais encore avoir évolué. Mais

j'ai besoin, je suis comme ça dans ma vie personnelle et professionnelle, j'ai besoin de me sentir efficace et qu'on me le dise. (Pamela)

Au niveau de la gestion de classe, je pense que j'ai beaucoup cheminé. Ce n'est pas parfait mais je pense que j'ai fait un bon bout de chemin. Pour un gars qui gère des classes depuis quatre ans, je trouve que ça a augmenté. Je ne serai jamais assez compétent parce que ça évolue tout le temps. Ma compétence en maths, ça va aussi. (Thomas)

Je pense que je suis quand même compétente parce que j'ai été capable de relever plusieurs nouveaux défis dans des contrats vraiment différents, dans des écoles différentes, dans des circonstances différentes avec des types d'élèves différents fait que je pense que je suis une enseignante qui devient de plus en plus polyvalente et ça me rend fière de moi en tant qu'enseignante. (Julia)

Laurence a pourtant ajouté un bémol et a mentionné que son sentiment de compétence fluctue en fonction des journées, des périodes qu'elles passent :

Ça dépend des jours. Ça dépend du genre de journée que j'ai avec mes élèves. Il y a des journées où je suis découragée et que j'ai le goût de changer de métier et il y a des journées où je suis sur un high et que ça vraiment bien été. J'essaie vraiment de travailler sur moi parce que je suis dure envers moi-même. Mon niveau de compétence aujourd'hui, je dirais qu'il est mieux qu'avant mais je ne me sens pas compétente à 100%. Je commence, j'essaie des trucs et des fois je me plante mais

j'ai vraiment grandi depuis deux ans. Je suis sur la bonne voie et j'avance mais des fois, c'est dur.

Pour Sarah, qui vient de terminer sa deuxième année d'enseignement, le développement du sentiment de compétence passe par la réalisation de projet :

L'an passé, j'ai instauré la robotique dans mon école, c'est la première que les élèves en faisaient. De voir que les CP veulent voir ce que j'ai fait, ce que j'ai monté, ça vient me rassurer que je suis à la bonne place et que j'ai bien fait de sortir de ma zone de confort et d'essayer d'attirer les jeunes autrement qu'avec ce qui existe déjà comme projet. On dirait que ça vient aider ton sentiment de compétence. Tu te dis que tu es à la bonne place, tu fais les choses pour les bonnes raisons.

5.2 Les facteurs influençant le sentiment de compétence

Lorsque les participants ont été questionnés sur les éléments qui leur ont permis de développer leur sentiment de compétence, plusieurs ont mentionné qu'à la base, c'est l'expérience et la confiance en soi qui ont le plus grand impact :

Je peux paraître trop sûr de moi mais je pense que la confiance, c'est ce qui aide. Je pense à des enseignants qui dégagent de la confiance. Quand on entrait dans sa classe, on savait que c'était lui le patron. Quand les élèves voient que t'es en confiance en avant de la classe, qu'ils disent ce qu'ils veulent, tu restes le boss.

(Thomas)

En plus de la confiance en soi, Pamela souligne l'importance de ressentir une certaine validation de la part de la direction ou des collègues en qui elle a confiance :

J'ai besoin de me sentir efficace et qu'on me le dise. Donc tant qu'on ne me le dit, que je n'ai pas de reconnaissance de la part de la direction et de mes collègues, je ne sens pas que j'ai de la valeur. Donc dès que quelqu'un vient me le dire, qu'il prend la peine de me le mentionner, là ok. C'est ma première direction qui m'a dit qu'il était satisfait de mon travail et ça m'a donné la confiance pour les autres années. Avant ça, c'était à zéro. Tant que personne ne vient me dire que je fais la bonne chose, que je suis correct, que je prends les bonnes décisions, que je suis sur le bon chemin, que ma gestion est correcte. Tant que personne ne me le dit, on dirait que je ne me sens pas si efficace que ça.

Pour Sarah, l'un des principaux facteurs qui l'a aidé à développer son sentiment de compétence est la relation d'entraide qu'elle avait avec une technicienne en travaux pratiques :

Dans l'école où je suis présentement, c'est la technicienne en travaux pratique qui m'a le plus aidé à me développer professionnellement. Elle appuie ce que je fais, elle n'hésite pas à me corriger s'il y a des erreurs, on travaille beaucoup ensemble, on partage nos idées, on se complète bien. Dans tous ceux qui interviennent autour de moi, si je ne l'avais pas, je n'irais pas aussi bien.

Comme autre facteur, Laurence indique l'importance qu'ont ses élèves dans l'image qu'elle se peint de sa propre compétence :

Tout est relié à mes élèves. C'est le point le plus positif. J'aime tellement mes élèves et eux aussi m'aiment et ça, c'est vraiment valorisant. Quand tes élèves disent que tu es la meilleure prof qu'ils ont eue [...] c'est vraiment ce qui me pousse à continuer. Je me dis que ce que je fais, c'est bien, qu'ils apprennent des choses avec moi.

Cependant, malgré un constat généralement positif sur l'évolution de leur sentiment de compétence, les participants ont mentionné des facteurs qui l'ont influencé négativement au cours des années. Parmi ceux-ci, Sarah et Pamela ont évoqué le regard et le jugement des collègues : « Ça serait dans le regard des autres, dans le jugement des autres. Si des commentaires négatifs à mon égard venaient à mes oreilles, ça me rentrerait dedans solide. » (Pamela)

Innover et faire les choses différemment peuvent attirer des regards un peu moins bienveillants : « T'essaies de faire différent. T'as les élèves qui t'encouragent, t'as les gens à l'extérieur qui te disent de continuer mais t'as des collègues qui te regardent en se demandant s'ils seront obligés de faire ce que tu fais. » (Sarah)

Finalement, la lourdeur de la tâche et l'hétérogénéité des groupes peuvent miner la confiance en ses compétences professionnelles, comme nous le fait remarquer Laurence :

La diversité des cas qu'on a dans nos classes, ça mine la confiance. Tu ne sais plus où donner de la tête, quand tu priorises un élève, t'en laisse un autre de côté. Tu

sais qu'un élève va se planter si tu ne lui accordes pas autant d'attention. De ne pas être capable de donner mon 100% à chacun de mes élèves, c'est ce qui me gruge le plus. Je vais arriver le soir et je vais me dire que je suis nulle et je me demande pourquoi je suis incapable de tous les amener à la même place en même temps.

5.3 Les mesures d'insertion professionnelles et le sentiment de compétence

Des mesures d'insertion professionnelle offertes à nos participants, celles qui ont eu le plus d'impact sur leur sentiment de compétence sont le programme d'intégration des nouveaux enseignants et le suivi par un enseignant ressource. Julia et Laurence apprécient d'ailleurs beaucoup le contenu des journées d'intégration :

Dans les journées d'intégration, y'a quand même des théories, quand on se rend compte qu'on les applique déjà, que c'est enseigné mais qu'on les applique déjà, ça peut être réconfortant de savoir qu'on fait déjà des choses qui sont jugées bonnes. Le partage avec les collègues, je suis tannante avec ça, mais ça permet vraiment d'échanger pis de se rendre compte qu'on est dans la bonne voie ou qu'ailleurs il se passe autre chose, que chez nous c'est différent. (Julia)

À chaque fois que je sors de ces journées-là, je suis motivée à fond et je suis prête à repartir. Les discussions, le fait de soulever des questionnements, de voir que d'autres enseignants ont les mêmes problèmes que nous, ça me rassure. Ça donne

confiance et ça améliore mon sentiment de compétence. Je sors de là et je me dis que je suis comme les autres, que ça va bien. (Laurence)

Pamela pour sa part voit l'accompagnement par un enseignant ressource comme une opportunité de s'améliorer et de renforcer sa confiance en elle et en ses compétences professionnelles :

L'enseignant ressource qui vient m'observer, qui me dit que telle, telle et telle choses fonctionnent, de ne pas changer ça, c'est sûr que ça fait du bien. Ça revient à ce que je disais tantôt, que quand t'as l'approbation, quand quelqu'un te le verbalise, oui, ça augmente le sentiment de compétence.

Les deux autres participants n'ont pas mentionné ou souligné une mesure d'insertion spécifique. Ils voient plutôt les mesures comme utiles, mais non essentielles :

La dernière journée que j'ai faite, premièrement, j'avais déjà fait cette formation là l'an passé. La journée a duré 4 heures et je n'ai rien appris de plus. J'aurais pu ne pas faire cette journée là mais je ne pouvais pas car la présence est obligatoire. (Sarah)

CINQUIÈME PARTIE

DISCUSSION

À la lumière des résultats présentés précédemment, nous pouvons assurément répondre aux objectifs de recherche établis. Rappelons-nous que la question générale de recherche portait sur le lien possible entre les mesures d'insertion professionnelle et le sentiment de compétence chez les nouveaux enseignants. Nous avons articulé notre problématique autour de trois axes, soit établir un portrait des mesures de soutien à l'insertion professionnelle offertes aux enseignants débutants, tenter d'établir des liens entre les mesures de soutien et le sentiment de compétence et formuler des recommandations aux acteurs du milieu de l'éducation pour améliorer l'insertion professionnelle et le développement du sentiment de compétence. Les prochaines pages expliqueront, à partir des résultats et des éléments théoriques, de quelles façons les conditions d'insertion professionnelle peuvent être un frein au développement du sentiment de compétence, comment la perception du sentiment de compétence pourrait être utilisé comme indicateur quant à l'insertion professionnelle, les limites de l'essai et les perspectives du présent travail de recherche.

1. LES CONDITIONS D'INSERTION PROFESSIONNELLE : UN DÉFI EN SOI

Tel que vu dans la précédente section, les participants ont tous évoqué des difficultés plus ou moins importantes lors des premières années d'enseignement, la majeure partie de ces difficultés provenant de facteurs extérieurs hors de leur contrôle, tels que l'arrimage entre la formation initiale et la réalité professionnelle, la précarité d'emploi, le processus d'attribution des contrats, la lourdeur de la tâche et l'hétérogénéité des groupes.

Tout d'abord, le fait que les participants aient mentionné une certaine insatisfaction quant au transfert entre la formation initiale et la tangibilité d'une classe, tel que Thomas qui déplore le manque de cohérence au niveau de la formation initiale en mathématiques et les tâches attribuées en science à des enseignants de mathématiques, ou Laurence qui souligne que les éléments didactiques sont basés sur des classes parfaites et bien équilibrées, corrobore les dires de Mukamurera (2011) : « Dans le feu de l'action, ils constatent que c'est très différent de ce qu'ils apprennent à l'université. » Ils ont aussi évoqué l'anxiété qui peut découler de l'absence de choix lors des premières années, avant d'être inscrit sur la liste de priorité d'emploi, tel qu'une participante l'a exprimé en expliquant qu'elle est tributaire du bon vouloir des directions et du coup de téléphone qui lui permettra d'obtenir un contrat. Cela va dans le sens de ce que Mukamurera et Gingras (2004) avancent, c'est-à-dire que les nouveaux enseignants n'ont souvent d'autres choix, s'ils veulent travailler, que d'accepter le premier emploi qui leur sera proposé, sans égard à leurs préférences et à leurs attentes. Nous voyons à ce titre une certaine dichotomie entre le témoignage de Thomas et des autres participants. En effet, ce dernier ayant obtenu des contrats dans son champ d'enseignement immédiatement après sa sortie de l'université, dans un milieu qu'il connaissait très bien, ne démontrait pas le même niveau d'anxiété ou de remise en question quant à son insertion professionnelle que les autres participants. La connaissance du milieu et des acteurs y évoluant est un facteur qui influence la perception des nouveaux enseignants quant à leur insertion professionnelle : « Le milieu géographique, social ou culturel auquel l'école appartient a également un impact sur l'expérience vécue par les nouveaux enseignants » (Duchesne, 2010) Par ailleurs, plusieurs participants ont mentionné à quel point la lourdeur de la tâche en début de carrière peut être stressante et miner la confiance en soi et par le fait même, le sentiment de

compétence au niveau professionnel, tel que l'a mentionné Mukamurera (2011) : « Enfin, d'autres enseignants ont un mauvais souvenir [...] notamment à cause des tâches difficiles, instables ou ingrates qui ne permettent pas de développer le sentiment de compétence et d'efficacité. » Suite à ces observations, force est d'admettre que les conditions d'insertion professionnelle actuelles sont un frein au développement professionnel et à l'évolution du sentiment de compétence. Les enseignants débutants sont en mode survie et tentent tant bien que mal de répondre aux multiples obligations que représente une tâche d'enseignement. Les participants ont à ce fait signifié à quel point ils avaient la sensation d'être laissés à eux-mêmes et qu'ils devaient se débrouiller du mieux qu'ils pouvaient, ce qui a créé pour plusieurs d'entre eux un sentiment de solitude et même de désespoir. Une participante a toutefois signifié comprendre le manque d'accompagnement des autres enseignants en début d'année étant donné qu'ils ont eux aussi à se préparer lors des journées pédagogiques. Il devient alors très difficile pour des enseignants qui doivent composer avec une certaine détresse psychologique de réfléchir objectivement sur leurs forces et leurs faiblesses. Si l'on considère que le sentiment de compétence est à son niveau minimal lorsque les nouveaux enseignants intègrent le marché du travail, il ne peut se développer significativement que quelques années plus tard, ces derniers étant moins en mode survie et plus sensibles à leur développement professionnel. Ce baptême du feu peut sembler un passage obligé, mais des mesures de soutien à l'insertion professionnelle peuvent amoindrir le choc initial et assurer une transition de l'université vers la profession plus en douceur : « Les programmes et les dispositifs [...] amélioreraient la satisfaction au travail et préviendraient l'épuisement professionnel tout en soutenant le développement professionnel. » (Mukamurera, 2011)

En outre, les participants ont dressé un portrait des mesures de soutien à l'insertion professionnelle au sein de leur centre de services scolaires. Premièrement, il existe un programme d'intégration des nouveaux enseignants au niveau local. Comme il a été mentionné précédemment, ce programme se veut davantage comme de la formation continue, pouvant être utile pour tous les enseignants, débutants ou non. Les participants ont dit voir le programme davantage comme un forum de discussion et une occasion de se créer un réseau de contacts qu'un réel accompagnement professionnel. Il atteint donc plus ou moins son but premier, c'est-à-dire faciliter l'intégration des nouveaux enseignants. De plus, le processus d'inscription des nouveaux enseignants est quelque peu défaillant. Certains débutent le programme dès leur première année d'enseignement alors que d'autres n'y ont accès qu'après quelques années dans le milieu. Cette lacune s'explique par la formation de cohortes. Ainsi, lorsqu'une cohorte est créée, cette dernière doit compléter les trois années du programme avant qu'une nouvelle cohorte ne débute. On a d'ailleurs mentionné le cas d'une enseignante qui a débuté le programme d'intégration alors qu'elle débutait sa dixième année d'enseignement. Le programme offre néanmoins un endroit où les nouveaux enseignants peuvent s'exprimer librement et sans jugement tout en leur donnant la chance de tisser des liens. Au niveau des écoles, il existe une très grande variabilité au niveau de l'accompagnement, passant d'une absence de soutien direct à un enseignant ressource attribué au suivi des enseignants débutants. Cette forme de mentorat a d'ailleurs été grandement appréciée chez les enseignants qui en ont bénéficiée, tel que Pamela le mentionne, avançant que cet accompagnement lui a permis de se sentir valorisée dans sa pratique et voyant l'exercice comme une façon d'améliorer ses faiblesses. Il faut par contre mentionner qu'elle aurait souhaité avoir cet accompagnement lors de son premier contrat il y a cinq ans. À ce sujet, Martineau et Vallerand (2008) voient beaucoup de potentiel dans

l'accompagnement par un enseignant expérimenté : « Le novice peut plus facilement surmonter les difficultés rencontrées et développer ses compétences pédagogiques. » Pourtant, la majorité des répondants ont souligné avoir trouvé du soutien de façon non officielle auprès de collègues de confiance. La difficulté de ce type de soutien réside dans le temps qu'il faut pour bâtir des relations professionnelles assez solides pour demander de l'aide. À ce sujet, il est intéressant de mentionner l'impression qu'a eue Thomas de la part des enseignants lors d'un contrat dans une nouvelle école qu'il n'était que de passage, qu'il n'était qu'un membre temporaire de l'équipe. C'est souvent après quelques années que les enseignants débutants réussissent à se construire un cercle avec des gens de confiance, les premières années étant souvent sous le signe de la solitude. D'autre part, même si l'aide est disponible pour ceux et celles qui la demande, elle n'est pas offerte d'emblée et certains participants ont évoqué la crainte de paraître incompetent s'ils osaient faire appel à ces mesures, considérant qu'ils connaissaient l'existence de celles-ci. Ils ont mentionné le sentiment qu'ils avaient de devoir faire leur preuve auprès des directions. À ce sujet, Duchesne (2010) souligne l'importance du rôle de la direction d'établissement dans la présentation des mesures d'aide accessibles aux nouveaux enseignants : « ces derniers [les enseignants] doivent être informés sur le fonctionnement et l'organisation de l'école, sur le code de conduite instauré à l'intention des élèves et sur les diverses ressources auxquelles ils peuvent recourir pour soutenir leur enseignement. »

Enfin, il est important de souligner à quel point les participants considèrent cruciales les mesures de soutien, particulièrement celles qui appuient le développement de la compétence de gestion de classe. En effet, plusieurs d'entre eux ont abordé les bénéfices que leur ont apporté la rétroaction ou les conseils donnés par un enseignant ressource, un collègue ou même la direction

dans le but d'améliorer leur gestion de classe. Comme le mentionne Chouinard (1999), les enseignants débutants « cherchent à compenser leur manque de connaissances en prenant pour modèle un enseignant plus expérimenté de leur école » Cependant, lorsqu'un nouvel enseignant est parachuté dans un milieu inconnu, il est souvent difficile pour lui de déterminer d'emblée sur quel collègue prendre appui ou qui prendre pour modèle. Il serait donc important de fournir systématiquement un accompagnement soutenu aux nouveaux enseignants pour les aider à surmonter les difficultés rencontrées ou corriger les erreurs commises quant à leur gestion de classe. Ils pourraient alors rectifier le tir dès leurs débuts et ainsi, prendre confiance en eux-mêmes plus rapidement. Comme un participant l'a mentionné, la confiance en soi est un facteur très important dans le développement du sentiment de compétence. Un enseignant qui se sent en contrôle de ses moyens est un enseignant qui se sent plus efficace, plus compétent. Une vision d'ensemble des difficultés vécues par les nouveaux enseignants lors de leurs premières années de pratique permet de mieux saisir comment se construit leur sentiment de compétence et quels facteurs influencent son développement, autant positivement que négativement.

2. LE SENTIMENT DE COMPÉTENCE : INDICATEUR D'UNE INSERTION PROFESSIONNELLE RÉUSSIE?

Le présent essai avait pour but premier de vérifier l'influence des mesures de soutien à l'insertion professionnelle sur le sentiment de compétence. Nous avons pu dégager des résultats des observations qui tendent à associer positivement les mesures de soutien à un sentiment de compétence plus élevé. En effet, les participants ayant eu accès à des mesures de soutien diversifiées semblent avoir une perception de leur sentiment de compétence plus élevée que les

participants qui en ont eues moins. Le moment où ils ont eu accès à ces mesures semble aussi important. Plus ils ont été accompagnés tôt en début de carrière, plus vite leur sentiment de compétence s'est développé. En outre, il serait intéressant de vérifier si la perception du sentiment de compétence chez les nouveaux enseignants au fil du temps pourrait agir comme indicateur d'une insertion professionnelle réussie. Évidemment, il est impossible de considérer l'insertion professionnelle comme étant unidimensionnelle. Elle s'apparente davantage à un prisme aux multiples facettes, ces dernières étant toutes essentielles pour visualiser le phénomène dans sa globalité. Il faudrait alors considérer l'évolution de la perception du sentiment de compétence comme un indicateur parmi tant d'autres, qui permettrait d'évaluer en partie l'efficacité de certaines mesures de soutien à l'insertion professionnelle. D'ailleurs, une enquête de Mukamurera et Martineau (2009) met en lumière une série d'indicateurs, tels que la régularité des contrats obtenus, la position sur la liste de priorité d'emploi, l'intégration à l'équipe-école et la reconnaissance et la valorisation, qui permettent d'évaluer subjectivement si l'insertion des nouveaux enseignants est réussie ou non. Parmi ces indicateurs, nous trouvons la maîtrise du travail. Cet indicateur s'apparente au sentiment de compétence, sachant que la compétence est par définition une connaissance approfondie, qui confère le droit de juger ou de décider en certaines matières. Ainsi, il serait intéressant de développer un outil qui permettrait de mesurer la perception du sentiment de compétence chez les nouveaux enseignants en tentant d'associer l'évolution de ce dernier avec une ou plusieurs mesures de soutien. En procédant ainsi, il serait possible de sélectionner les meilleures mesures pour permettre aux enseignants débutants de développer leur sentiment de compétence de manière optimale et ainsi, les amener vers l'autonomie professionnelle complète plus rapidement.

3. LES LIMITES DE L'ESSAI

Malgré des observations concrètes et utiles, la présente recherche possède quelques limites qui méritent d'être présentées dans le but de mettre en lumière certaines faiblesses qui pourraient être corrigées dans de potentiels recherches portant sur un thème apparenté.

Premièrement, le portrait brossé des mesures de soutien à l'insertion professionnelle ne concerne qu'un centre de services scolaires en milieu rural et défavorisé. Il est donc difficile de dresser un tableau général de la situation inhérente à l'insertion professionnelle des enseignants au niveau provincial. Nous pouvons faire des suppositions quant à la situation dans d'autres centres de services scolaires, sans toutefois en avoir la certitude. La grande variabilité dans la nature et la fréquence des mesures de soutien proposées ailleurs nous empêche de formuler des recommandations applicables dans toutes les écoles. Il est cependant probable que les conclusions du présent essai trouveront écho chez plusieurs acteurs du milieu scolaire québécois, indifféremment de leur situation géographique ou de leur réalité socioéconomique.

Ensuite, comme le choix des participants a été fait sur une base volontaire, il y avait une certaine homogénéité dans leur profil et leur historique de formation et d'enseignement. Il se peut donc que les expériences vécues par les participants ne sont pas tout à fait représentatives de celles vécues par la totalité des nouveaux enseignants travaillant au sein du même centre de services scolaires. Il aurait pu être utile de sélectionner les participants de façon plus méthodique pour avoir un portrait plus représentatif des différentes réalités chez les enseignants débutants. Une participante a toutefois été ciblée spécifiquement. Ayant travaillée en milieu urbain avant de

s'établir en milieu rural, son apport était important et intéressant. La comparaison qu'elle a faite entre les deux milieux a pu enrichir les résultats et la discussion.

Finalement, bien que la recherche qualitative soit un choix valable pour la présente recherche, il aurait été intéressant de faire une analyse statistique de plus grande ampleur, au niveau du centre de services scolaire. En effet, la distribution d'un questionnaire sur les mesures de soutien à l'insertion professionnelle, leur nature et la fréquence à laquelle elles ont été dispensées aurait pu appuyer les données recueillies par le biais des entretiens semi-directifs. De plus, nous aurions pu avoir une vue d'ensemble de tout ce qui s'offre en matière de soutien à l'insertion professionnelle au sein de notre centre de services scolaires, ce qui aurait bonifié l'analyse des résultats.

4. PROSPECTIVES ET RECOMMANDATIONS

L'analyse des résultats a permis de dégager certains constats et amène à la formulation de certaines recommandations dans le but d'accompagner plus efficacement les nouveaux enseignants et de leur offrir les meilleures mesures de soutien à l'insertion professionnelle.

Premièrement, les résultats ont montré de sérieuses lacunes au niveau de l'accompagnement des nouveaux enseignants. En effet, il n'existe aucune ligne directrice quant aux mesures offertes ou prescrites dans les écoles. Chaque établissement agit comme bon lui semble, ce qui amène une très grande variabilité au niveau du soutien offert. Ainsi, un même enseignant peut se voir assigner un mentor durant la durée de son contrat, mais se retrouver sans soutien s'il quitte pour une autre école en cours d'année. Cette situation, en plus de freiner le

développement du sentiment de compétence peut ajouter un facteur de stress chez les enseignants débutants. Il serait donc souhaitable qu'il y ait une plus grande concertation au niveau du centre de services scolaires pour offrir des mesures de soutien uniformisées dans les écoles de son territoire. On s'assurerait ainsi de fournir de l'accompagnement immédiat aux nouveaux enseignants et ainsi, les aider rapidement dans leur développement professionnel.

Par la suite, selon les données recueillies auprès des participants, il apparaît nécessaire de revoir la formation initiale pour qu'elle soit plus adaptée à la réalité d'aujourd'hui, c'est-à-dire que les cours soient axés sur des classes représentatives du milieu scolaire actuel, dans toute son hétérogénéité et sa complexité, et que le passage entre la théorie et la pratique se fasse plus en douceur.

De plus, à la lumière du point de vue qu'avaient les participants sur le programme d'insertion professionnelle qui leur est offert, il serait souhaitable que celui-ci soit repensé en prenant en compte les besoins des enseignants en début de carrière. Son existence est déjà un pas dans la bonne direction, mais il ne répond pas tout à fait à la vision qu'ont les participants de l'accompagnement lors des débuts dans l'enseignement. Un sondage pourrait être fait chez les nouveaux enseignants pour déterminer la nature de l'accompagnement dont ils ont besoin et ainsi, créer un programme encore plus pertinent et utile.

Comme la gestion de classe est souvent au cœur des remises en question que peuvent avoir les nouveaux enseignants, il serait pertinent de mettre une personne ressource à la disposition des enseignants dans toutes les écoles. Ainsi, les enseignants pourraient parler librement et sans jugement des difficultés qu'ils rencontrent au quotidien en classe et obtenir des pistes de solution

pour améliorer leur pratique, sans crainte de se faire évaluer ou juger négativement. Le mentorat est d'ailleurs la forme d'accompagnement qui a été proposé par la plupart des participants.

Finalement, une réflexion devrait être entamée au niveau ministériel sur les conditions d'insertion professionnelle des enseignants débutants. Avec l'utilisation grandissante de la technologie en classe, la constitution des groupes, la précarité qui augmente dans certains centres de services scolaires dû à une baisse de clientèle scolaire, des tâches de plus en plus complexes et diversifiées, les nouveaux enseignants peinent à trouver pied dans leur milieu professionnel et font bien souvent de leur mieux en espérant trouver leur équilibre plus tôt que tard. Il devient très difficile pour eux de se sentir compétent et à la hauteur de la tâche qui leur incombe. Une mise à jour sur les besoins réels des enseignants en début de carrière est nécessaire et même essentielle pour mieux les comprendre et ainsi mettre sur pied des mesures de soutien solides, pertinentes et uniformisées. Dans le contexte actuel, où les nouveaux enseignants deviennent une denrée rare, il est capital de tout mettre en œuvre pour les garder dans le milieu de l'éducation et nous sommes convaincus que cela commence par l'insertion professionnelle.

CONCLUSION

L'insertion professionnelle des jeunes enseignants est un sujet qui nous préoccupait personnellement. La question de recherche de départ a été formulée pour tenter d'explorer le vécu de quelques enseignants quant à leur insertion professionnelle et l'impact des mesures de soutien dont ils ont bénéficié sur l'évolution de leur sentiment de compétence. Ensuite, pour répondre à cette question, nous avons procédé à une étude qualitative par le biais d'entretiens semi-directifs qui ont permis d'exposer la réalité des nouveaux enseignants et les difficultés qu'ils rencontrent au quotidien et qui peuvent avoir un impact sur leur développement professionnel. Ce choix méthodologique s'est avéré très pertinent, car les témoignages recueillis étaient riches et représentatifs de ce qu'ont vécu les enseignants interrogés lors de leurs débuts dans l'enseignement. La mise en commun des entretiens par le biais de la classification des données a permis de faire sortir des tendances au niveau des besoins, des difficultés et des lacunes quant à l'accompagnement professionnel chez les enseignants débutants. Sans surprise, les constats qui émanent de l'analyse sont en accord avec notre question et nos objectifs de départ, c'est-à-dire qu'il existe bel et bien un lien entre les mesures de soutien à l'insertion professionnelle et le développement du sentiment de compétence.

Ainsi, les résultats qui sont présentés dans le présent essai viennent corroborer les recherches antérieures sur l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants, c'est-à-dire que ces derniers ne bénéficient pas tous d'un accompagnement et d'un encadrement soutenu en plus de confirmer la très grande variabilité qui existe au niveau des mesures de soutien à l'insertion

professionnelle. De plus, les constats quant aux effets de ces dernières sur le développement professionnel des nouveaux enseignants, c'est-à-dire que plus les mesures de soutien sont soutenues, plus le développement du sentiment de compétence sera rapide et important, sont en accord avec la littérature.

Par ailleurs, les résultats ont permis de mettre en relief des éléments qui mériteraient d'être explorés davantage par le milieu de la recherche en éducation. Premièrement, nos participants ont mentionné qu'ils constatent des lacunes et des incohérences dans leur formation universitaire en lien avec la réalité de l'enseignement. De ce fait, il serait pertinent d'approfondir la réflexion scientifique quant à ce constat de nos participants pour trouver, s'il y a lieu, des solutions adéquates. De plus, il serait intéressant de faire une étude longitudinale sur le développement du sentiment de compétence des nouveaux enseignants en comparant les différentes mesures de soutien à l'insertion professionnelle, leurs effets et leur pertinence au fil du temps.

En somme, cet essai a permis de mettre en lumière certains mécanismes qui régissent l'insertion professionnelle en plus de mieux comprendre les facteurs qui influencent le développement du sentiment de compétence chez les enseignants débutants. Le processus de recherche et de rédaction nous a certainement permis d'évoluer au niveau professionnel et de saisir l'importance de la recherche en éducation. Nous espérons que les retombées de cet essai permettront de faire évoluer la situation actuelle quant à l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants et qu'il trouvera écho chez des acteurs actifs du milieu de l'éducation pour donner aux enseignants les moyens pour s'épanouir pleinement et efficacement lors de leurs premières années dans le monde l'enseignement.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Aubin-Auger, I., Mercier, A., Baumann, L., Lehr-Drylewicz, A.-M., Imbert, P. et Letrillart, L. (2008). Introduction à la recherche qualitative. *Exercer : la revue française de médecine générale*, 84, 42-45
- Barrette, N. (2000). *Ressources évoquées par l'enseignant débutant de l'ordre primaire pour gérer ses incidents critiques*. Thèse de doctorat en éducation, Université du Québec à Montréal, Montréal.
- Bergevin, C. et Martineau, S. (2007). *Le mentorat*. LADIPE. Site du Carrefour national de l'insertion professionnelle en enseignement (CNIPE).
- Bouthiette, M. (2013). *L'insertion professionnelle des nouveaux enseignants et enseignantes à l'école secondaire rurale*. Mémoire de maîtrise en sciences de l'éducation, Université de Sherbrooke, Québec.
- Chouinard, R. (1999). Enseignants débutants et pratiques de gestion de classe. *Revue des sciences de l'éducation*, 25 (3), 497–514.
- Ciavaldini-Cartaut, S., Marquie-Dubie, H., & d'Arripe-Longueville, F. (2017). Pénibilité au travail en milieu scolaire, stratégie de faire face et stratégie de défense chez les enseignants débutants : un autre regard sur les éléments contributifs d'une vulnérabilité au phénomène de décrochage professionnel. *Perspectives Interdisciplinaires Sur Le Travail Et La Santé*, 19(2), 1-29.

- Codsi, M.-P. (2017). Introduction pédagogique et ludique à la recherche qualitative. *Pédagogie médicale, 18*(1), 25-30.
- Dion-Viens, S. (2020, 25 août). Rentrée : 1000 emplois de profs à pourvoir. Dans *Journal de Québec*. Repéré à <https://www.journaldequebec.com/2020/08/25/penurie-generalisee-dans-le-reseau-scolaire>
- Duchesne, C. & Kane, R. (2010). Défis de l'insertion professionnelle et dispositifs d'encadrement. *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill, 45* (1), 63–80.
- Dufour, F. (2010). *L'incidence d'un dispositif de soutien en gestion de classe sur les pratiques disciplinaires et le sentiment d'efficacité d'enseignants débutants*. Thèse de doctorat en psychopédagogie, Université de Montréal, Québec.
- Feiman-Nemser, S. (2003). What new teachers need to learn. *Educational Leadership, 60*(8), 25-29.
- Fréchette, M., & Dumoulin, M. (2013). *Les perceptions de directions d'établissement à l'égard de leur rôle dans l'insertion professionnelle des enseignants*. Université de Sherbrooke.
- Gaudreau, N. (2017). Bien-être et sentiment d'efficacité personnelle des enseignants. (French). *Education Canada, 57*(3), 39-40.
- 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 sciences de l'éducation, Université de Sherbrooke, Québec.

- Gingras, C. et Mukamurera, J. (2002). *L'intégration au milieu et rapport avec les collègues: vécu et représentations de jeunes enseignantes et enseignants en début de carrière*. Communication dans le cadre du 70e Congrès de l'ACFAS, Université Laval, Québec.
- Gingras, C., & Mukamurera, J. (2008). S'insérer en enseignement au Québec lorsqu'on est professionnellement précaire: vers une compréhension du phénomène. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(1), 203-222.
- Gouvernement du Québec (1995). *La formation à l'enseignement. Modalités relatives à l'insertion professionnelle dans la profession enseignante. Des mesures d'application*. Québec : Ministère de l'Éducation.
- Gouvernement du Québec (2003). *Le plaisir de réussir se construit avec mon entourage. Cadre de référence*. Québec : Ministère de l'Éducation.
- Gouvernement du Québec (2017). *Indices de défavorisation des écoles publiques, 2016-2017 : École primaires et secondaires*. Québec : Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur.
- Harvey, V. (2020). *L'insertion professionnelle des enseignants à la maîtrise en enseignement au secondaire de l'Université de Sherbrooke : recherche heuristique pour en comprendre le vécu*. Essai de maîtrise en sciences de l'éducation, Université de Sherbrooke, Québec.
- Huberman, M. (1989). Les phases de la carrière enseignante. Un essai de description et de prévision. *Revue française de pédagogie*, 86, 5-16.

- 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, Québec.
- 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 à Montréal, Québec.
- Leroux, M., & 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.
- Marcel, J. F. (2009). Le Sentiment d'Efficacité Professionnelle, un indicateur pour connaître le développement professionnel des «nouveaux» professeurs de l'enseignement agricole français. *Questions Vives. Recherches en éducation*, 5(11), 161-176.
- Martineau, S. et Portelance, L. (2005). L'insertion professionnelle : Un tour d'horizon des recherches. *ÉCHO du R.É.S.E.A.U*, 5(1), 7-17
- 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. (2005). *L'insertion professionnelle en contexte de réforme : naviguer à vue pour se bricoler une carrière*. Communication présentée dans le cadre des lundis interdisciplinaires, UQTR, Québec.

- 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.
- Mukamurera, J. (1998). *Étude du processus d'insertion professionnelle des jeunes enseignants à partir du concept de trajectoire*. Thèse de doctorat en éducation, Université Laval, Québec.
- Mukamurera, J. (2004). *Formation initiale, insertion professionnelle et formation continue : Un équilibre à trouver en vue d'une professionnalisation prometteuse de l'enseignement*. Communication présentée à la 7^e biennale internationale de l'éducation et de la formation, Lyon, France, 14-17 avril 2004.
- Mukamurera, J. (2005). S'insérer dans l'enseignement au Québec : Portrait des défis et enjeux pour la profession. *Éducateur, Suisse*, 11, 29-31.
- Mukamurera, J. (2011). Les multiples dimensions de l'insertion professionnelle : portrait, expériences et significations d'enseignants. In B. Wentzel., A. Akkari, P.-F. Coen, et N. Chankakoti (dir.), *L'insertion professionnelle des enseignants : regards croisés et perspectives internationales* (p.17-38). Québec : HEP-BEJUNE.
- Mukamutara, I. (2012). *Évolution et sources du sentiment d'efficacité personnelle des enseignantes et des enseignants débutants du secondaire au Québec*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université de Sherbrooke, Québec.
- 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. 49-72). Québec, Québec : Presses de l'Université Laval.

Mukamurera, J., Martineau, S. (2009). Chronique sur l'insertion professionnelle en enseignement : Qu'est-ce qu'une insertion professionnelle réussie? *Formation et profession*, 16(1), 50-53

Mukamurera, J., Martineau, S., Bouthiette, M. & 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, G. (2003). L'insertion professionnelle : quelques exemples d'ailleurs. *Vie pédagogique*, 128, 23-25.

Ouellette, R. (2001). Prévisions de l'effectif enseignant au Québec et des besoins de recrutement. *In Colloque du Programme pancanadien de recherche en éducation 2001. Formation du personnel enseignant, des éducatrices et des éducateurs. Tendances actuelles et orientations futures.* (p.1-16). Québec : Université Laval.

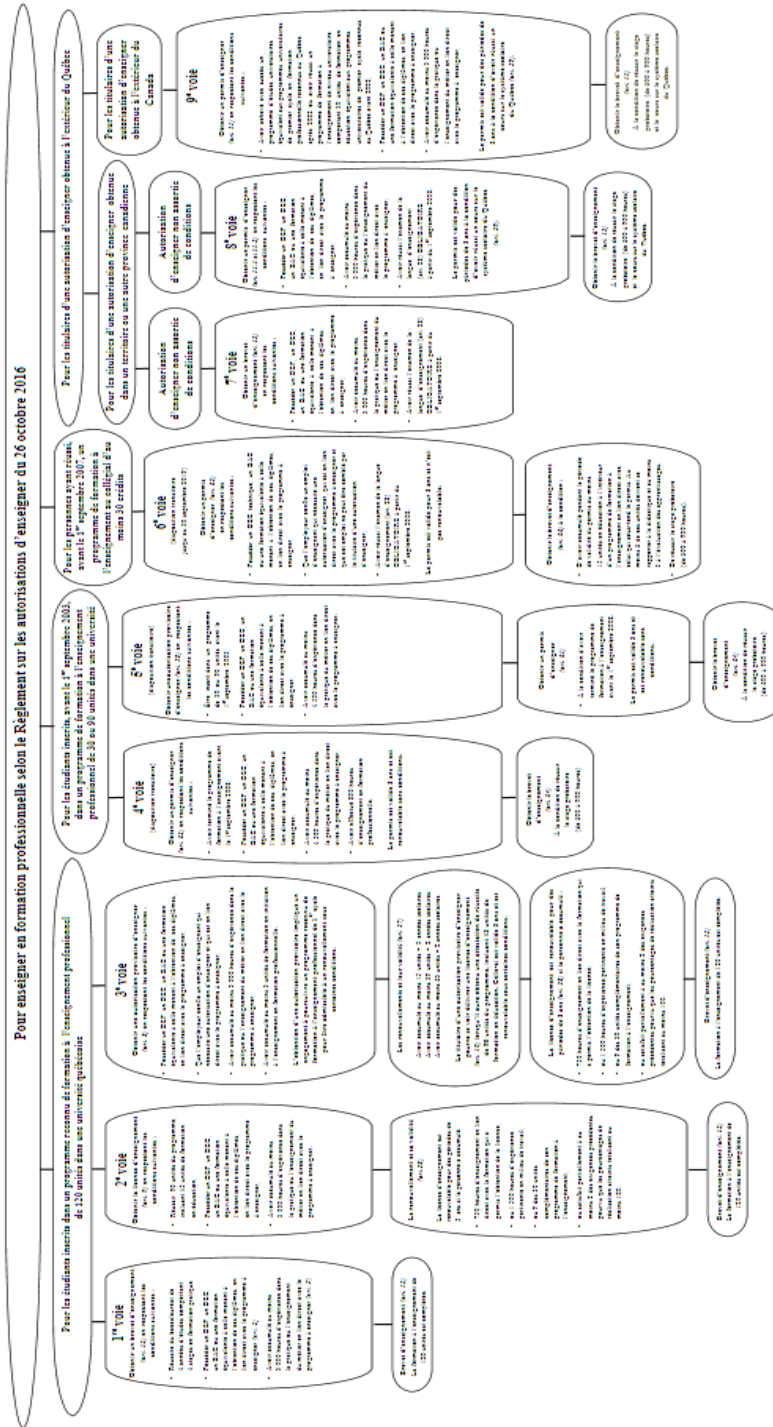
Paillé, P. (2007). La méthodologie de recherche dans un contexte de recherche professionnalisante : douze devis méthodologiques exemplaires. *Recherches qualitatives*, 27(2), 133-151.

Portelance, L. (2008). *L'insertion dans le milieu scolaire : une phase cruciale du développement professionnel de l'enseignant*. Québec : Presses de l'Université Laval.

- Rojo, S. et Minier, P. (2015). Les facteurs de stress reconnus comme sources d'abandon de la profession enseignante au secondaire au Québec. *Éducation et francophonie*, 43(2), 219-240.
- Royer, S. (2016). *La première année d'insertion professionnelle des nouveaux enseignants du secondaire: comment se poursuit la construction de l'identité enseignante?* Mémoire de maîtrise en sciences de l'éducation, Université de Sherbrooke, Québec.
- Safourcade, S. (2016). *Du sentiment d'efficacité personnelle au sentiment de compétence des enseignants de collège en France*. Communication présentée au congrès de l'Actualité de la Recherche en Éducation et en Formation, Mons, Belgique, 4-7 juillet.
- Saujat, F. (2004). Comment les enseignants débutants entrent dans le métier. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 1, 97-106.
- Sauvé, F. (2012). Analyse de l'attrition des enseignants au Québec. Mémoire de maîtrise en éducation, Université de Montréal, Québec.
- St-Louis, M. (1994). Accompagner les enseignants débutants : l'expérience américaine. *Vie pédagogique*, 88, 43-45.
- Turgeon, M. (2008). Le Règlement sur l'autorisation d'enseigner. Historique et enjeux des changements apportés en 2006. *Formation et profession*. 15(2), 24-26.
- Université de Sherbrooke (2015). *Politique institutionnelle en matière d'éthique de la recherche avec des êtres humains*. Politique 2500-028. Sherbrooke ; Université de Sherbrooke, Québec.

- Uwamariya, A. (2004). *La représentation des enseignants débutants à l'égard de leur développement professionnel et les facteurs en jeu*. Mémoire de maîtrise en sciences de l'éducation, Université de Sherbrooke, Québec.
- Vallerand, A.-C. et Martineau, S. (2006). *Plaidoyer pour le mentorat comme aide à l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants*. Laboratoire d'analyse du développement et de l'insertion professionnelle en éducation. Université du Québec à Trois-Rivières, Québec.
- Van Nieuwenhoven, C., & Cividini, M. (2016). *Quand l'étudiant devient enseignant : préparer et soutenir l'insertion professionnelle*. Louvain-la-Neuve : UCL, Presses universitaires de Louvain.
- Wanlin, P. (2007). L'analyse de contenu comme méthode d'analyse qualitative d'entretiens : une comparaison entre les traitements manuels et l'utilisation de logiciels. *Recherches qualitatives, Hors-série, 3*, 243-272.

LES DIFFÉRENTES VOIES D'ACCÈS MENANT À LA PROFESSION ENSEIGNANTE



ANNEXE C
LETTRE D'INFORMATION POUR LA PARTICIPATION À L'ESSAI

**Participation à une étude sur l'insertion professionnelle des enseignants dans le cadre d'un
essai de maîtrise**

Cher enseignant, chère enseignante,

Les débuts dans la profession d'enseignant sont parfois éprouvants et déroutants. On réalise souvent la grandeur du fossé entre la théorie et la pratique, la lourdeur de la tâche et la complexité du processus d'accession à la liste de priorité d'emploi et éventuellement, à la permanence. Personnellement, mes premières années ont été difficiles et j'ai ressenti un certain abandon quant à mon insertion professionnelle. Pour cela, dans le cadre de la maîtrise qualifiante en enseignement des sciences au secondaire, j'ai choisi de rédiger mon essai sur les différentes mesures d'insertion professionnelle et au sentiment de compétence chez les nouveaux enseignants.

Je sollicite donc votre participation à cette recherche, qui consiste à faire des entretiens d'une heure avec des enseignants et des enseignantes ayant **entre un an et cinq ans d'expérience**. Les questions porteront sur votre parcours universitaire et professionnel, vos débuts en enseignement, votre vision de l'enseignement, les mesures d'insertions professionnelles qui vous ont été offertes jusqu'à maintenant, sur votre sentiment de compétence et vos besoins en tant que nouvel enseignant ou enseignante. L'entretien aura lieu **à l'endroit, à l'heure et à la date de votre choix**.

Votre participation sera strictement anonyme. Dans le but de faciliter l'analyse, l'entretien sera enregistré sur bande sonore, avec votre strict consentement. Les enregistrements et les transcriptions seront conservés sous code et ne serviront qu'à l'analyse pour cet essai. Votre nom et votre lieu de travail n'apparaîtront à aucun moment dans l'essai. **Personne n'aura accès aux données brutes, autre que ma directrice de recherche et moi-même**.

Vous êtes entièrement libre de participer à la recherche et vous pouvez retirer votre consentement en tout temps et sans conséquence. La présente recherche ne comporte aucun risque ou inconvénient autre que le temps pris pour procéder à l'entretien.

Il serait apprécié de répondre, positivement ou négativement, à cette invitation **d'ici le 8 mars**. Nous pourrions alors convenir, advenant votre participation, d'un moment propice pour faire l'entretien.

Si vous avez des questions concernant votre participation à la recherche, vous pouvez communiquer avec moi, Jérôme Thériault, aux coordonnées apparaissant au bas de cette lettre ou avec ma directrice de recherche, Otilia Holgado, professeure à l'Université de Sherbrooke, à l'adresse courriel

Je vous remercie à l'avance de votre précieuse collaboration.

Jérôme Thériault
Étudiant à la maîtrise qualifiante en enseignement des sciences au secondaire
Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke

ANNEXE D
FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

Formulaire de participation à une étude dans le cadre d'un essai de maîtrise

Le sentiment de compétence au regard des mesures de soutien à l'insertion professionnelle

J'ai lu et compris le document d'information au sujet de la recherche portant sur les effets des mesures d'insertion professionnelle sur le sentiment de compétence des enseignants et enseignantes débutants. J'ai compris les conditions, les risques et les bienfaits de ma participation. J'ai obtenu des réponses aux questions que je me posais au sujet de ce projet. J'accepte librement de participer à ce processus de recherche.

- J'accepte de participer à l'entretien au moment et à l'endroit qui me seront le plus opportuns*
- J'accepte que mes réponses soient enregistrées dans un but d'analyse*

Nom du participant ou de la participante : _____

Signature: _____

Date : _____

Jérôme Thériault
Étudiant à la maîtrise qualifiante en enseignement des sciences au secondaire
Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke

ANNEXE E
GUIDE D'ENTRETIEN

**Le sentiment de compétence au regard des mesures de soutien à l'insertion
professionnelle chez les enseignants débutants**

Guide d'entretien

Mars 2020

THÈME 1 : LE PARCOURS SCOLAIRE ET PROFESSIONNEL

1. Quel est votre parcours scolaire?
2. Qu'est-ce qui vous a fait choisir l'enseignement comme profession?
3. Quel a été votre parcours professionnel depuis la sortie de l'université?
4. Quel est votre situation quant à la liste de priorité d'emploi?
5. Pensez-vous atteindre la permanence à court ou à moyen terme?
6. Avez-vous travaillé dans plusieurs écoles différentes?
7. Si oui, trouvez-vous difficile de changer de milieu fréquemment?

THÈME 2 : L'INSERTION PROFESSIONNELLE

1. Comment se sont passés vos premières semaines en tant que nouvel enseignant?
2. Avez-vous remarqué une différence marquée entre la théorie et la pratique?
3. Diriez-vous que les stages vous ont bien préparé à la réalité professionnelle des enseignants?
4. Décrivez-moi vos premières suppléances. L'accueil du personnel lors de votre première journée, les documents et/ou les explications donnés quant au fonctionnement de l'école, l'aide reçue par la direction, les autres enseignants.
5. Sentiez-vous que vous pouviez parler ouvertement à un collègue d'expérience de vos difficultés professionnelles?
6. Vous sentiez-vous à l'aise de chercher conseil auprès de la direction?
7. Ressentiez-vous une pression quant à votre performance en classe?
8. Lors de votre premier contrat, est-ce qu'on a pris le temps de vous présenter formellement le fonctionnement de l'école, des règles, des fonctions de chacun des membres du personnel de soutien, des outils qui sont à votre disposition, d'une personne ressource vers qui se tourner en cas de difficultés?
9. Vous a-t-on offert un accompagnement régulier ou soutenu avec un enseignant-ressource?

10. Avez-vous ressenti de la solitude ou de la détresse quant à votre tâche d'enseignement, à votre gestion de classe, etc.?
11. Diriez-vous que le programme d'intégration des nouveaux enseignants, offert à la CSFL, répond à un besoin chez les nouveaux enseignants?
12. Concernant le programme mentionné à la question précédente, le trouvez-vous complet dans sa forme actuelle? Si non, que changeriez-vous?
13. Quel serait l'accompagnement idéal pour les enseignants débutants?

THÈME 3 : LA GESTION DE CLASSE

1. Quelle est votre conception de la gestion de classe?
2. Diriez-vous que la théorie et les techniques de gestion de classe vues en formation initiale vous ont bien préparé à la réalité?
3. Est-ce que vous diriez que la gestion de classe s'apprend sur le terrain, avec l'expérience (sur le tas)?
4. Avez-vous ressenti une pression, directe ou indirecte, de la part de vos collègues et de la direction concernant votre gestion de classe? Si oui, ressentez-vous encore cette pression?
5. Vous sentez-vous à l'aise de parler de vos lacunes ou vos difficultés en gestion de classe avec un collègue plus expérimenté?
6. Donnez-vous de l'importance au jugement de vos collègues et de la direction quant à votre façon de gérer votre classe?
7. Croyez-vous qu'on vous donne l'aide et les outils nécessaires pour développer votre compétence en gestion de classe?

THÈME 4 : LE SENTIMENT DE COMPÉTENCE

1. Comment décririez-vous votre sentiment de compétence à l'instant où on se parle?
2. Avez-vous constaté une évolution de votre sentiment de compétence depuis vos débuts en enseignement?
3. Quels facteurs ont permis d'améliorer votre sentiment de compétence?
4. Au contraire, est-ce que certains facteurs ont affecté négativement votre sentiment de compétence?
5. Parmi, les mesures d'insertion professionnelle dont vous avez bénéficié, lesquelles ont eu le plus grand impact sur votre sentiment de compétence?
6. Pensez-vous que les enseignants en début de carrière sont suffisamment encadrés?
7. Serait-il bénéfique de permettre à l'enseignant de s'exprimer librement et régulièrement à une personne ressource pour améliorer son développement professionnel?