









UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À RIMOUSKI

**INSERTION PROFESSIONNELLE D'ENSEIGNANTS DÉBUTANTS EN  
ADAPTATION SCOLAIRE ET SOCIALE À L'ORDRE SECONDAIRE :  
UNE ANALYSE DES DIMENSIONS PERSONNELLES ET PROFESSIONNELLES**

MÉMOIRE PRÉSENTÉ DANS LE CADRE  
DU PROGRAMME DE MAÎTRISE EN ÉDUCATION  
EN VUE DE L'OBTENTION DU GRADE DE MAÎTRE EN ÉDUCATION

PAR  
© CATHERINE GONTHIER

AVRIL 2020

**Composition du jury :**

**Geneviève Therriault, directrice de recherche, Université du Québec à Rimouski**

**Frédéric Deschenaux, codirecteur de recherche, Université du Québec à Rimouski**

**Nathalie Gagnon, évaluatrice interne, Université du Québec à Rimouski**

**Joséphine Mukamurera, évaluatrice externe, Université de Sherbrooke**

Dépôt initial le 13 janvier 2020

Dépôt final le 6 avril 2020

## UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À RIMOUSKI

Service de la bibliothèque

## Avertissement

La diffusion de ce mémoire ou de cette thèse se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire « Autorisation de reproduire et de diffuser un rapport, un mémoire ou une thèse ». En signant ce formulaire, l'auteur concède à l'Université du Québec à Rimouski une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de son travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, l'auteur autorise l'Université du Québec à Rimouski à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de son travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits moraux ni à ses droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, l'auteur conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont il possède un exemplaire.

À vous, ma petite famille,  
David, Liam et Alyssa  
qui avez su être présents  
lors de cette longue ascension

À toi, maman,  
qui s'est dévouée corps et âme  
toutes ces années pour sa famille



## REMERCIEMENTS

J'aimerais grandement remercier les participants à cette étude qui ont gentiment accepté de partager leur expérience d'insertion dans le but de faire progresser la recherche. Sans eux, cette présente étude n'aurait pu être réalisée et nous n'aurions pu mettre en lumière la manière dont est vécue actuellement la phase d'insertion professionnelle chez les enseignants en adaptation scolaire et sociale au Québec.

J'aimerais d'ailleurs remercier ma directrice de recherche, Mme Geneviève Therriault, pour sa disponibilité, son écoute et ses commentaires constructifs qui ont permis de rendre ce mémoire plus complet. Je n'aurais pu être mieux accompagnée et je vous en remercie grandement.

J'aimerais remercier également mon codirecteur de recherche, M. Frédéric Deschenaux, qui a gentiment accepté de faire partie de ce projet de recherche en cours de rédaction. Grâce à ses commentaires, il a su apporter à ce mémoire un esprit plus synthétique. Ses encouragements et sa disponibilité m'ont permis de ne jamais abandonner.

Enfin, j'aimerais remercier mon conjoint, David, pour sa présence et son écoute. À nombreuses reprises, j'ai eu le désir de quitter ce programme de deuxième cycle. J'étais découragée. Ce mémoire représentait pour moi une énorme montagne à escalader. Grâce à lui, je n'ai jamais abandonné puisqu'il avait toujours le conseil parfait pour que je persévère. Je ne serai jamais assez reconnaissante pour son support inconditionnel. Merci notamment à ma mère, à mes sœurs et à leurs enfants. En s'occupant de mon petit garçon, Liam, elles m'ont permis de terminer plus rapidement la rédaction de ce mémoire. Merci à vous.

## RÉSUMÉ

Avec un taux d'abandon important observé au cours de la première année d'enseignement et la complexité grandissante de la profession, l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants préoccupe divers acteurs de l'éducation, tant à l'échelle nationale qu'internationale. L'expérience américaine identifie notamment le secteur de l'adaptation scolaire et sociale comme étant un domaine d'enseignement particulièrement difficile. Malgré les études américaines qui laissent présager une expérience d'insertion plutôt ardue pour ces enseignants, l'insertion professionnelle des enseignants en adaptation scolaire et sociale constitue une piste de recherche encore peu explorée au Québec.

À la lumière de ces constats, l'objectif général de cette recherche est de décrire l'expérience d'insertion professionnelle du point de vue d'enseignants débutants en adaptation scolaire et sociale. Une méthodologie qualitative/interprétative a été privilégiée afin d'analyser le vécu de neuf enseignants œuvrant depuis cinq à dix ans à l'ordre secondaire. Leurs représentations ainsi que leurs expériences d'insertion ont été recueillies par le biais d'entrevues semi-dirigées et les données ont été analysées à l'aide d'une démarche d'analyse thématique.

Les principaux résultats issus de cette recherche mettent en évidence plusieurs facteurs, personnels et professionnels, susceptibles d'influencer leur expérience d'insertion tels que certains manques dans la formation initiale, la complexité des tâches d'enseignement (diversité d'élèves, tâches à multiples matières et niveaux), la précarité d'emploi, une intégration aux milieux professionnels plutôt difficile, une appropriation graduelle des savoirs et le fait de demeurer dans la profession par « amour pour les élèves ». Cette recherche exploratoire tend à illustrer que l'expérience d'insertion professionnelle des nouveaux enseignants en adaptation scolaire et sociale au Québec a été vécue difficilement par plusieurs d'entre eux. Même si ces enseignants intègrent assez rapidement le marché du travail, vivent de belles collaborations avec les enseignants du même secteur d'enseignement et acquièrent avec le temps davantage de connaissances et de confiance en leurs capacités, les premières années en enseignement sont principalement caractérisées par des conditions de travail exigeantes, une charge de travail excessive, des expériences émotionnelles difficiles et des carences en matière de compétences, de temps, de matériels et de mesures de soutien.

**Mots clés :** insertion professionnelle, enseignement, adaptation scolaire et sociale, ordre secondaire, Québec

## ABSTRACT

With important attrition rates observed within the first year of teaching and the ever-growing complexity teaching positions, the professional integration of new teachers is a national and international source of concern. In the United-States (US), the special education sector has been identified as particularly concerning. Despite American studies made in the US suggesting a difficult induction experience for these teachers, the professional integration of teachers in special education remains an understudied field in the Quebec province.

In light of these observations, the general objective of this research is to describe the professional integration experience from the point of view of new special education teachers. A qualitative/interpretative methodology was adopted to analyze the lived experience of nine teachers with five to ten years of high school experience. Their representation and their induction experience were collected through semi-structured interviews and the data were analyzed using a thematic analysis.

This research identifies multiple factors that influence professional integration, such as gaps in initial teacher education, the complexity of teaching duties (student diversity, duties with multiple teaching matter and for multiple school levels), job insecurity, a difficult integration in work environments, a gradual knowledge familiarization and the desire to remain in the profession because of "love for the students". This research confirms that professional integration is a trying experience for many new special education teachers in the Quebec province. Even if teachers quickly integrate work environments, develop fruitful collaborations with other teachers in the sector and acquire more knowledge and confidence in their capacity, the first years of teaching are largely characterized by demanding work conditions, an excessive workload, taxing emotional experiences and a considerable lack in skill, time, material, and support measures.

**Keywords :** teacher induction, teaching, special education, high school, Quebec

## TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION .....	1
PROBLÉMATIQUE DE RECHERCHE.....	4
1.1 INSERTION PROFESSIONNELLE EN ENSEIGNEMENT.....	4
1.2 INSERTION PROFESSIONNELLE EN ENSEIGNEMENT : QUELQUES CONSTATS ISSUS D'ENQUÊTES MENÉES AU QUÉBEC AINSI QU'À L'ÉCHELLE NATIONALE ET INTERNATIONALE..	6
1.2.1 CHARGE DE TRAVAIL DES ENSEIGNANTS.....	6
1.2.2 PRÉCARITÉ EN ENSEIGNEMENT.....	7
1.2.3 ATTENTES DES DIRECTIONS D'ÉCOLE.....	9
1.2.4 PRÉPARATION À LA RÉALITÉ DU MILIEU DE L'ENSEIGNEMENT.....	10
1.2.5 MESURES DE SOUTIEN ET D'ACCOMPAGNEMENT EN ENSEIGNEMENT.....	11
1.3 INSERTION PROFESSIONNELLE DES ENSEIGNANTS EN ADAPTATION SCOLAIRE ET SOCIALE : CONTEXTES ÉDUCATIFS ET FORMATION INITIALE .....	14
1.3.1 CONTEXTES ÉDUCATIFS DU SECTEUR DE L'ADAPTATION SCOLAIRE ET SOCIALE.....	15
1.3.2 FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS EN ADAPTATION SCOLAIRE ET SOCIALE.....	16
1.4 INSERTION PROFESSIONNELLE DES ENSEIGNANTS EN ADAPTATION SCOLAIRE ET SOCIALE : CONSTATS ISSUS D'ENQUÊTES MENÉES AU QUÉBEC ET AUX ÉTATS-UNIS.....	18
1.4.1 PRÉCARITÉ EN ENSEIGNEMENT EN ADAPTATION SCOLAIRE ET SOCIALE.....	19
1.4.2 CONDITIONS DE TRAVAIL EN ENSEIGNEMENT EN ADAPTATION SCOLAIRE ET SOCIALE.....	19
1.4.3 COMPÉTENCES EN ENSEIGNEMENT EN ADAPTATION SCOLAIRE ET SOCIALE.....	20
1.4.4 MESURES DE SOUTIEN ET D'ACCOMPAGNEMENT EN ENSEIGNEMENT EN ADAPTATION SCOLAIRE ET SOCIALE .....	22
1.5 PROBLÈME DE RECHERCHE.....	23
1.6 QUESTION ET OBJECTIFS DE RECHERCHE .....	25
1.7 PERTINENCE SOCIALE ET SCIENTIFIQUE .....	25
CADRE THÉORIQUE ET CONCEPTUEL .....	27
2.1 INSERTION PROFESSIONNELLE EN ENSEIGNEMENT.....	27
2.1.1 CONCEPT D'INSERTION.....	28

2.1.2	CONCEPT D'INSERTION PROFESSIONNELLE.....	28
2.1.3	CONCEPT D'INSERTION PROFESSIONNELLE EN ENSEIGNEMENT.....	29
2.2	SECTEUR DE L'ADAPTATION SCOLAIRE ET SOCIALE AU QUÉBEC .....	38
2.2.1	GRANDS FONDEMENTS DE L'ADAPTATION SCOLAIRE ET SOCIALE.....	38
2.2.2	POPULATIONS D'ÉLÈVES DU SECTEUR DE L'ADAPTATION SCOLAIRE ET SOCIALE.....	39
2.2.3	PROGRAMMES ET PARCOURS DE FORMATION DU SECTEUR DE L'ADAPTATION SCOLAIRE ET SOCIALE : NIVEAU SECONDAIRE .....	43
	MÉTHODOLOGIE.....	51
3.1	APPROCHE MÉTHODOLOGIQUE .....	51
3.1.1	ÉPISTÉMOLOGIE DE LA RECHERCHE.....	52
3.2	SOURCE DE DONNÉES.....	53
3.2.1	PROCÉDURES D'ÉCHANTILLONNAGE.....	54
3.2.2	CRITÈRES DE SÉLECTION DES PARTICIPANTS.....	55
3.3	OUTIL PRINCIPAL DE COLLECTE DES DONNÉES : L'ENTRETIEN SEMI-DIRIGÉ.....	59
3.3.1	ENTRETIEN INDIVIDUEL SEMI-DIRIGÉ.....	59
3.3.2	PROTOCOLES DE L'ENTRETIEN SEMI-DIRIGÉ.....	60
3.4	MÉTHODE D'ANALYSE DES DONNÉES QUALITATIVES.....	62
3.4.1	ANALYSE THÉMATIQUE DES DONNÉES.....	63
3.4.2	ÉTAPES DU TRAITEMENT ET DE L'ANALYSE DES DONNÉES.....	63
3.5	CRITÈRES DE RIGUEUR DE LA RECHERCHE .....	65
3.5.1	CRÉDIBILITÉ .....	66
3.5.2	TRANSFÉRABILITÉ .....	66
3.5.3	FIABILITÉ.....	67
3.5.4	CONFIRMABILITÉ .....	68
3.6	CONSIDÉRATIONS ÉTHIQUES ET DÉONTOLOGIQUES.....	68
3.6.1	DÉMARCHES DE RECRUTEMENT.....	69
3.6.2	FORMULAIRE DE CONSENTEMENT.....	70
3.6.3	CONFIDENTIALITÉ.....	70
3.7	LIMITES DE LA RECHERCHE.....	71

RÉSULTATS .....	73
4.1 LA DIMENSION ÉCONOMIQUE .....	73
4.1.1 PERSPECTIVE D'EMPLOI.....	74
4.1.2 PRÉCARITÉ D'EMPLOI.....	76
4.2 LA DIMENSION TRAITANT DE L' AFFECTATION ET DES CONDITIONS DE TRAVAIL.....	79
4.2.1 COMPOSANTES DE LA TÂCHE D'ENSEIGNEMENT.....	80
4.2.2 GESTION DES ÉLÈVES.....	82
4.2.3 CHARGE DE TRAVAIL.....	84
4.3 LA DIMENSION RELEVANT DE LA SOCIALISATION ORGANISATIONNELLE .....	86
4.3.1 INTÉGRATION AU MILIEU DE TRAVAIL.....	87
4.3.2 COLLABORATION AVEC LES PARTENAIRES SCOLAIRES.....	90
4.4 LA DIMENSION SUR LE PLAN DE LA PROFESSIONNALITÉ.....	93
4.4.1 APPROPRIATION DES SAVOIRS EN LIEN AVEC LA MATIÈRE.....	94
4.4.2 MAÎTRISE DE LA GESTION DE LA CLASSE.....	96
4.5 LA DIMENSION PERSONNELLE ET PSYCHOLOGIQUE.....	98
4.5.1 ..ACCOMPLISSEMENT ET DÉVELOPPEMENT DE SOI.....	98
4.5.2 ASPECTS ÉMOTIONNELS ET AFFECTIFS LIÉS À LA PROFESSION.....	101
4.5.3 LA RELATION AVEC LES ÉLÈVES COMME MOTIVATION À RESTER DANS LA PROFESSION.....	103
4.6 LA DIMENSION RÉFÉRANT À LA FORMATION INITIALE .....	104
4.6.1 APPRÉCIATION DE LA FORMATION INITIALE.....	105
4.6.2. CORRESPONDANCE EMPLOI-ÉTUDE.....	107
DISCUSSION .....	109
5.1 UNE FORMATION PLUS ADAPTÉE À LA RÉALITÉ DU SECTEUR DE L' ADAPTATION SCOLAIRE ET SOCIALE .....	109
5.2 DES CONDITIONS D'INSERTION COMPLEXES ET EXIGEANTES SUR LE PLAN PROFESSIONNEL .....	113
5.2.1 UNE INTÉGRATION À L'EMPLOI RAPIDE ET CARACTÉRISÉE PAR LA PRÉCARITÉ D'EMPLOI.....	113

5.2.2 DES CONDITIONS DE TRAVAIL DIFFICILES COMBINÉES À UNE TÂCHE D'ENSEIGNEMENT COMPLEXE .....	116
5.2.3 UNE INTÉGRATION AUX MILIEUX PROFESSIONNELS DIFFICILE ET DES COLLABORATIONS MITIGÉES .....	118
5.2.4 UNE MULTITUDE DE SAVOIRS À S'APPROPRIER.....	122
5.3 UNE IDENTITÉ PROFESSIONNELLE PLUS DÉFINIE ASSOCIÉE À DES EXPÉRIENCES ÉMOTIONNELLES DIFFICILES.....	126
CONCLUSION .....	133
GUIDE D'ENTRETIEN .....	141
TABLEAU DES EXPÉRIENCES ANTÉRIEURES.....	147
CERTIFICAT D'ÉTHIQUE .....	148
FORMULAIRE DE CONSENTEMENT .....	149
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES .....	154

**LISTE DES TABLEAUX**

Tableau 1 : Codes de difficulté appliqués aux élèves HDAA (MELS, 2007a, 2007b).....	40
Tableau 2 : Codes de difficulté appliqués aux élèves HDAA (CSMB, 2010; CSDM, 2013) .....	40
Tableau 3 : Caractéristiques des participants de cette recherche.....	58



**LISTE DES FIGURES**

Figure 1 : Représentation des dimensions interdépendantes de l’insertion professionnelle selon Mukamurera <i>et al.</i> (2013).....	33
Figure 2 : Représentation des dimensions interdépendantes de l’insertion professionnelle selon Martineau et Vallerand (2005).....	35
Figure 3 : Représentation des dimensions interdépendantes de l’insertion professionnelle en enseignement dans la présente recherche.....	37
Figure 4 : Représentation des différentes catégories de populations d’élèves HDAA (FSE, 2013).....	42
Figure 5 : Vue d’ensemble des différents programmes de formation au niveau secondaire en adaptation scolaire et sociale au Québec (CSDN, 2014, 2015; CSMB, 2010; FQA, 2015; MEES, 2018b; MELS, 2011a).....	45
Figure 6 : Synthèse des différentes trajectoires de services au niveau secondaire en adaptation scolaire et sociale (CSDN, 2014, 2015).....	47
Figure 7 : Représentation des dimensions interdépendantes de l’insertion professionnelle en lien avec le secteur de l’adaptation scolaire et sociale.....	49
Figure 8 : Représentation des quatre étapes d’analyse de la présente recherche.....	64

## LISTE DES ABRÉVIATIONS, SIGLES ET ACRONYMES

<b>CAPS</b>	Compétences axées sur la participation sociale
<b>CFER</b>	Centres de formation en entreprise et récupération
<b>CISS</b>	Classes d'intégration sociale et scolaire
<b>CPA</b>	Cheminement particulier à l'autonomie
<b>CPC</b>	Cheminement particulier continue
<b>CSDN</b>	Commission scolaire des Navigateurs
<b>CSDM</b>	Commission scolaire de Montréal
<b>CSMB</b>	Commission scolaire Marguerite Bourgeoys
<b>DEFIS</b>	Démarche éducative favorisant l'intégration sociale
<b>DI</b>	Déficience intellectuelle
<b>FAE</b>	Fédération autonome de l'enseignement
<b>FCE</b>	Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants
<b>FCSQ</b>	Fédération des commissions scolaires du Québec
<b>FMS</b>	Formation menant à un métier semi-spécialisé
<b>FPT</b>	Formation préparatoire au travail
<b>FPTA</b>	Formation préparatoire au travail Adapté
<b>FQA</b>	Fédération québécoise de l'autisme
<b>FSE</b>	Fédération des syndicats de l'enseignement
<b>HDA</b>	Élèves présentant des handicaps ou des difficultés d'adaptation ou d'apprentissage
<b>L'ADOQ</b>	L'Association des Orthopédagogues du Québec
<b>MEES</b>	Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur
<b>MELS</b>	Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
<b>MEQ</b>	Ministère de l'Éducation du Québec
<b>PACTE</b>	Programmes d'études adaptés avec compétences transférables essentielles
<b>PFEQ</b>	Programme de formation de l'école québécoise
<b>TDA</b>	Troubles déficitaires de l'attention sans hyperactivité
<b>TDAH</b>	Troubles déficitaires de l'attention avec hyperactivité
<b>TEACCH</b>	Treatment and Education of Autistic and related Communication Handicapped Children
<b>TSA</b>	Trouble du spectre de l'autisme

## INTRODUCTION

Depuis plusieurs années, il ressort de différentes recherches que les débuts en enseignement s'avèrent difficiles pour les nouveaux enseignants aux ordres primaire et secondaire. Éprouvés par les conditions de travail actuelles, plusieurs enseignants débutants choisissent de quitter la profession. Au cours des dernières années, le taux d'abandon observé chez les enseignants débutants a augmenté considérablement, allant de 15 à 20 % (Martel, Ouellette et Ratté, 2003) à 50 % après cinq années en exercice (Létourneau, 2014).

Conscients de la problématique de l'insertion professionnelle en enseignement, plusieurs chercheurs québécois se sont alors intéressés à ce phénomène en relevant plusieurs facteurs susceptibles d'influencer cette phase. Or, la majorité des travaux ont misé sur l'expérience d'insertion des enseignants du primaire et du secondaire sans distinguer les différents secteurs d'enseignement (par exemple : Mukamurera, 2011a, 2011b; Mukamurera, Bourque et Gingras, 2008; Karsenti, Correa Molina, Desbiens, Gauthier, Gervais, Lepage, Lessard, Martineau, Mukamurera, Raby, Tardif et Collin, 2015). Pourtant, le secteur de l'adaptation scolaire et sociale comporte un contexte éducatif particulier et relativement complexe, suggérant une insertion professionnelle particulièrement difficile pour un enseignant de ce secteur. Dans cette optique, cette recherche entend décrire et analyser l'expérience d'insertion du point de vue des enseignants débutants en adaptation scolaire et sociale en identifiant les dimensions personnelles et professionnelles jouant un rôle important au cours de la phase d'insertion.

Le premier chapitre expose la problématique à l'étude. Les débuts en enseignement demeurent critiques pour de nombreux nouveaux enseignants québécois ainsi qu'à l'échelle nationale et internationale qui doivent exercer leur métier dans des conditions difficiles (Delvaux, Desmarez, Dupriez, Lothaire et Veinstein, 2013; Ingersoll, 2002; Kamanzi, Tardif et Lessard, 2015; Karsenti *et al.*, 2015; Stoel et Thant, 2002). Aux États-Unis, une situation similaire est observée, plus particulièrement chez les nouveaux enseignants en adaptation scolaire et sociale. Ces enseignants peinent à survivre dans le milieu en raison de conditions

de travail stressantes et exigeantes (Billingsley, Griffin, Smith, Kamman et Israel, 2009; Lee, Patterson et Vega, 2011; McCauley, 2015). En dépit de ces constats, l'insertion professionnelle de ces enseignants constitue un phénomène encore peu exploré en éducation au Québec, à l'exception d'une récente étude (Giguère et Mukamurera, 2018, 2019), d'où la pertinence de cette recherche.

Le deuxième chapitre de ce mémoire met en perspective le cadre théorique et conceptuel. L'insertion professionnelle ainsi que le secteur de l'adaptation scolaire et sociale constituent les deux éléments clés de cette recherche. À travers leurs travaux, plusieurs chercheurs ont défini l'insertion professionnelle en enseignement. Pour les fins de cette recherche, il s'avère pertinent de mobiliser les modèles théoriques de Mukamurera, Martineau, Bouthiette et Ndoreraho (2013) ainsi que de Martineau et Vallerand (2005). Ces deux modèles combinés aux diverses composantes du secteur de l'adaptation scolaire et sociale ont permis d'élaborer un modèle conceptuel intégrateur dans le but de mieux rendre compte de l'expérience d'insertion professionnelle des nouveaux enseignants de ce domaine.

Le troisième chapitre décrit la méthodologie utilisée. Cette recherche a privilégié une approche qualitative et interprétative auprès de participants répondant à des critères de sélection précis. Au total, neuf entretiens individuels semi-dirigés ont été réalisés, retranscrits, analysés selon une démarche d'analyse thématique (Paillé et Mucchielli, 2016) et traités avec le logiciel NVivo 12. De cette analyse sont ressortis six grands thèmes et plusieurs sous-thèmes présentant de manière exhaustive l'expérience d'insertion de nos participants. Ces six thèmes représentent les six dimensions du modèle intégrateur proposé pour les fins de cette recherche.

Le quatrième chapitre décrit les résultats de cette recherche à travers six dimensions personnelles et professionnelles, soit : 1) la dimension économique; 2) la dimension traitant de l'affectation et des conditions de travail; 3) la dimension relevant de la socialisation organisationnelle; 4) la dimension sur le plan de la professionnalité, 5) la dimension personnelle et psychologique, et enfin; 6) la dimension relevant de la formation initiale. Pour

chacune de ces dimensions ont été décrites les difficultés rencontrées par les participants ainsi que les facteurs ayant facilité leur insertion.

Enfin, le dernier chapitre discute les faits saillants des résultats en regard des études antérieures et du cadre théorique et conceptuel. Il permet de confirmer plusieurs facteurs relevés préalablement dans la littérature scientifique. Il s'avère que les nouveaux enseignants en adaptation scolaire et sociale doivent surmonter des conditions d'insertion complexes et exigeantes sur le plan professionnel ainsi que des expériences émotionnelles difficiles. Même si leur identité professionnelle et personnelle semble davantage définie au fil des années, ces enseignants espèrent une formation initiale plus adaptée à la réalité. De nouveau, ces résultats ont été présentés en six sections. En guise de conclusion, les limites de la recherche ainsi que quelques pistes de recherche sont mises en évidence.

## **CHAPITRE 1**

### **PROBLÉMATIQUE DE RECHERCHE**

Ce premier chapitre met en évidence divers aspects entourant la problématique de l'insertion professionnelle en enseignement au Québec ainsi qu'à l'échelle nationale et internationale. La charge de travail excessive, la précarité, les attentes élevées des directions d'école, la formation initiale qui ne préparerait pas suffisamment les futurs enseignants à la réalité du métier ainsi que le manque de mesures de soutien constituent une multitude de facteurs rendant les conditions de travail des nouveaux enseignants particulièrement exigeantes. Comme l'illustre le présent chapitre, plusieurs chercheurs se sont intéressés à ce phénomène sans toutefois distinguer les divers secteurs d'enseignement dans leurs travaux, et ce, en dépit de leurs caractéristiques spécifiques. Pourtant, le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES) ainsi que quelques chercheurs québécois ont souligné que le secteur de l'adaptation scolaire et sociale comporte son lot de spécificités pouvant faire obstacle à l'insertion professionnelle des enseignants. Or, ce phénomène a été davantage étudié par des chercheurs américains qui ont effectivement établi des relations entre ce secteur d'enseignement et une insertion professionnelle difficile. Ce chapitre permet donc d'illustrer l'importance de s'attarder à l'insertion professionnelle des enseignants en adaptation scolaire et sociale.

#### **1.1 INSERTION PROFESSIONNELLE EN ENSEIGNEMENT**

Depuis plusieurs décennies, l'insertion professionnelle dans le milieu de l'enseignement constitue un phénomène préoccupant. Des statistiques révèlent que cette période d'insertion serait vécue difficilement au Québec, puisqu'un taux de décrochage de 25 % à 30 % est observé au cours de la première année d'enseignement et atteint entre 40 et 50 % après cinq ans (Létourneau, 2014). D'après Karsenti, Collin et Dumouchel (2013), le décrochage en enseignement est défini comme étant le départ prématuré, volontaire ou non, de la profession. Cette tendance semble particulièrement marquée chez les enseignants

précaires<sup>1</sup> aux ordres primaire et secondaire. En effet, une forte proportion de ces derniers (76 %) aurait sérieusement envisagé de quitter la profession lors des premières années dans le milieu (Mukamurera, Bourque et Gingras, 2008). L'expérience relative à l'insertion professionnelle en enseignement constitue une problématique persistante tant au Canada (Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants (FCE), 2004) qu'ailleurs dans le monde, notamment en Angleterre (Stoel et Thant, 2002), en Australie (Stoel et Thant, 2002), aux États-Unis (Ingersoll, 2002) ainsi qu'en Belgique (Delvaux *et al.*, 2013). Ces pays sont marqués par une pénurie importante d'enseignants aux ordres primaire et secondaire où plusieurs directions d'école (Stoel et Thant, 2002), y compris celles du Québec (Tardif, 2016), éprouvent des difficultés à recruter de nouveaux enseignants. D'après Karsenti, Collin et Dumouchel (2013) et Ingersoll et Stong (2011), le risque d'abandon des enseignants débutants tend à s'accroître dans des établissements scolaires situés dans des quartiers défavorisés et où la plupart des élèves sont issus de minorités ethniques ou culturelles. Par ailleurs, quelques chercheurs canadiens rapportent un taux d'attrition de l'ordre de 30 % observé au cours des cinq premières années en enseignement (FCE, 2014), alors que l'idée de quitter la profession est envisagée par au moins un enseignant canadien sur cinq (Kamanzi, Lessard, Riopel, Blais, Larose, Wright et Bourque, 2008). Ce taux oscille entre 35 à 50 % au cours des trois à cinq premières années de pratique en Angleterre, en Australie (Hartsuyker, 2007), aux États-Unis (Stoel et Thant, 2002) de même qu'en Belgique (Balslev, Pasquini et Perez-Roux, 2015). Selon Balslev, Pasquini et Perez-Roux (2015), le taux d'attrition s'avère plus prononcé chez les enseignants à l'ordre secondaire, soit 44 % comparativement à 24 % chez les enseignants à l'ordre primaire.

Ce taux élevé de décrochage à l'échelle nationale et internationale est la conséquence de multiples facteurs contribuant au phénomène d'attrition en enseignement. Il faut dire qu'au fil des années, les conditions de travail en enseignement n'ont cessé de se détériorer

---

<sup>1</sup> Un enseignant précaire est celui qui vit une situation de précarité d'emploi. La précarité se caractérise plus précisément par de la suppléance occasionnelle, des contrats à temps partiel, à temps plein, à la leçon, à taux horaire, à courte durée et à durée indéterminée (Martineau et Lacourse, 2011; Mukamurera et Gingras, 2005). L'enseignant précaire n'est pas en poste permanent (Karsenti, Collin et Dumouchel, 2013).

(Mukamurera et Balleux, 2013). En effet, les enseignants doivent surmonter plusieurs défis à travers la complexité grandissante et les exigences élevées de la profession. Les enseignants doivent en effet développer une multitude de compétences en plus d'assurer plusieurs rôles et responsabilités (Tardif, 2012). Cette situation serait particulièrement difficile pour les enseignants du secteur de l'adaptation scolaire et sociale qui doivent enseigner des contenus disciplinaires diversifiés à plusieurs niveaux pour des élèves présentant des handicaps ou des difficultés d'adaptation ou d'apprentissage (HDAA) (MEES, 2018b).

## 1.2 INSERTION PROFESSIONNELLE EN ENSEIGNEMENT : QUELQUES CONSTATS ISSUS D'ENQUÊTES MENÉES AU QUÉBEC AINSI QU'À L'ÉCHELLE NATIONALE ET INTERNATIONALE

Les écrits se rapportant à l'insertion professionnelle ont mis en perspective plusieurs facteurs influençant le maintien de l'effectif enseignant dans la profession ainsi que leurs conditions de travail. Même si plusieurs enseignants déclarent s'être bien insérés professionnellement et être satisfaits de la profession, ils déplorent les conditions qui prévalent en enseignement (Mukamurera, Bourque et Gingras, 2008; Mukamurera et Balleux, 2013). La charge de travail excessive, la précarité, les attentes élevées des directions d'établissement, des lacunes relevées dans la formation initiale ainsi que le manque de mesures de soutien et d'accompagnement figurent parmi les facteurs les plus récurrents, principalement lors de la phase d'intégration dans la profession au Québec ainsi qu'à l'échelle nationale et internationale, comme l'illustrent les prochains paragraphes.

### 1.2.1 CHARGE DE TRAVAIL DES ENSEIGNANTS

La surcharge de travail constitue une préoccupation importante pour maints enseignants (Australian Education Union (AEU), 2009; Butler, 2014; Karsenti *et al.*, 2015; Karsenti et Collin, 2013; Smithers et Robinson, 2003). Plusieurs enseignants ont même identifié cet aspect comme étant le principal besoin à combler lors de la phase d'insertion professionnelle (AEU, 2019; Karsenti, 2017; Smithers et Robinson, 2003). Selon 83 % des enseignants canadiens, leur charge de travail aurait augmenté depuis 2001 (FCE, 2014). Les



enseignants déclarent effectivement travailler en moyenne 56 heures par semaine (AEU, 2019; FCE, 2005), alors qu'au Québec, ils reçoivent une rémunération pour 32 heures de travail (Fédération des syndicats de l'enseignement (FSE), 2015). D'après une étude réalisée par Mukamurera (2011b), 82 % des enseignants québécois se sentent dépassés par la charge de travail. Cette surcharge est due à l'accroissement des tâches lourdes et complexes à accomplir ainsi qu'au nombre d'élèves et de cas difficiles dans une même classe (Butler, 2014; Karsenti et Collin, 2013; Mukamurera, 2011a, 2011b; Van Nieuwenhoven, Viçoso et Labeu, 2016; Watt et Richardson, 2011). Le manque de ressources et de soutien combiné à cette surcharge de travail ont des répercussions sur le travail de l'enseignant qui manque de temps pour planifier et répondre adéquatement aux besoins des élèves (Butler, 2014; Karsenti et Collin, 2013; Mukamurera et Balleux, 2013; Organisation de coopération et développement économiques (OCDE), 2012; Van Nieuwenhoven, Viçoso et Labeu, 2016; Weldon et Ingvarson, 2016). Cette situation n'est pas moins évidente pour les nouveaux enseignants qui doivent en plus gérer les nombreux défis engendrés par la précarité.

### **1.2.2 PRÉCARITÉ EN ENSEIGNEMENT**

La précarité touche 45 % des membres du personnel enseignant québécois (Fédération autonome de l'enseignement (FAE), 2015), soit un pourcentage légèrement à la hausse comparativement aux données recensées en 2003-2004 qui était alors de 42 % (ministère de l'Éducation du Québec (MEQ<sup>2</sup>), 2005). Au Québec, rares sont les permanences d'emploi : un enseignant débutant attend en moyenne cinq à sept ans avant d'obtenir un poste permanent et à temps plein (Karsenti, Collin et Dumouchel, 2013), ce qui pose un problème d'attractivité en enseignement (Tardif, 2016). De plus, les conditions d'embauche et d'affectation qui engendrent la précarité d'emploi mènent souvent à des tâches d'enseignement difficiles malgré le manque d'expérience des enseignants débutants (Desmeules et Hamel, 2017; Gingras et Mukamurera, 2008; Karsenti *et al.*, 2015; Mukamurera, 2011a, 2011b;

---

<sup>2</sup> Le Ministère est tout d'abord désigné dans ce mémoire sous l'appellation du ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). Son appellation a été modifiée le 18 février 2005 pour celle du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). Le 28 janvier 2016, ce ministère est devenu le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES, 2018a).

Mukamurera, Bourque et Gingras, 2008; Mukamurera et Gingras, 2004). Pourtant, il serait plus aisé pour un enseignant expérimenté d'affronter des situations difficiles qu'un nouvel enseignant (Perrenoud, 2001). À cet égard, Rieg, Paquette et Chen (2007) soulèvent que le manque d'expérience des nouveaux enseignants aurait des répercussions sur leur travail, en particulier sur le plan de la gestion de la matière et de la classe. En dépit de ces constats, les enseignants débutants doivent composer avec une tâche d'enseignement très diversifiée (disciplines ou matières, écoles et niveaux d'enseignement différents), particulièrement à l'ordre secondaire (AEU, 2009; Martel et Ouellette, 2003; Van Nieuwenhoven, Viçoso et Labeeu, 2016), pour laquelle ils ne sont souvent pas pleinement formés (Gingras et Mukamurera, 2008; Mukamurera, 2011a). N'ayant pas un statut régulier, les nouveaux enseignants doivent continuellement s'adapter et vivre dans l'insécurité (Balslev, Pasquini et Perez-Roux, 2015; Gingras et Mukamurera, 2008; Hartsuyker, 2007; Mukamurera, 2011b), même s'il est clairement établi que la stabilité d'emploi (même milieu de travail d'une année à l'autre et contexte pédagogique semblable) favorise l'insertion professionnelle et la qualité de l'enseignement (Gingras et Mukamurera, 2008; Mukamurera, 2011a). Souvent, un manque d'engagement et de motivation, un sentiment d'inefficacité, voire d'incompétence, ainsi que de l'épuisement professionnel sont observés chez de nouveaux enseignants qui ne se considèrent plus aptes à exercer leur métier dans ces conditions (Gingras et Mukamurera, 2008; Mukamurera, Bourque et Gingras, 2008; Mukamurera et Gingras, 2004). D'après Martel et Ouellet (2003), le taux d'attrition est plus élevé chez les nouveaux enseignants du secteur secondaire qui vivent des défis supplémentaires sur le plan des tâches d'enseignement (compléments de tâches plus nombreux) et de la discipline (période adolescente : comportements dérangeants, périodes de bouleversements) (Rojo et Minier, 2015).

Malheureusement, cette situation de précarité n'est pas appelée à s'améliorer au cours des prochaines années, plus particulièrement au Québec. Les droits des enseignants (par exemple : le choix des tâches d'enseignement) à statut régulier et ceux sur la liste de priorité sont assurément protégés par les conventions collectives nationales et locales (Mukamurera et Gingras, 2004). Par ailleurs, bien que les directions d'école et les commissions scolaires soient bien au fait du phénomène de précarité en enseignement (Céré, 2003), ces dernières

formulent tout de même des attentes élevées à l'égard du travail des nouveaux enseignants, constat réalisé principalement à travers les écrits québécois.

### **1.2.3 ATTENTES DES DIRECTIONS D'ÉCOLE**

Divers travaux tendent à illustrer que l'attitude des directions d'école exacerbe les conditions de travail des enseignants débutants par leurs attentes souvent irréalistes (Martineau et Presseau, 2003; Mukamurera, Bourque et Gingras, 2008). Dès le départ, ces enseignants doivent manifester leur maîtrise des compétences professionnelles, s'intégrer à la culture d'un groupe en plus de se faire reconnaître socialement (Mukamurera, Bourque et Gingras, 2008), ce qui n'est pas toujours évident en raison de l'insatisfaction souvent manifestée par les parents et le public envers leur travail (Mukamurera et Balleux, 2013). Cette situation peut engendrer chez certains enseignants un sentiment d'insécurité et de doute pédagogique puisqu'ils se demandent constamment s'ils font bien les choses (Mukamurera, 2011b). Les premières années en enseignement demandent une grande capacité d'adaptation et de gestion de la part des enseignants débutants (Mukamurera et Gingras, 2004). De manière générale, les directions d'établissement s'attendent, même si elles ne l'expriment pas toujours formellement, à ce que les nouveaux enseignants soient pleinement compétents<sup>3</sup> sur le plan des relations interpersonnelles et au regard de la gestion de la classe et de la matière (Martineau et Presseau, 2003). Ces attentes plutôt élevées proviennent principalement du fait qu'à la fin de la formation initiale en enseignement en milieu universitaire, il est attendu que les nouveaux enseignants soient autonomes sur le plan professionnel et aient acquis les compétences nécessaires pour être suffisamment confiants et efficaces dans l'exercice de leur profession (Gauthier, Martineau et Desbiens, 1997).

---

<sup>3</sup> Selon le MEQ (2001), lors de sa formation initiale en enseignement, l'étudiant est amené à développer et à acquérir douze compétences interdépendantes et dynamiques propres à la profession enseignante. Ces compétences professionnelles sont divisées en quatre catégories, soit les fondements (approche culturelle et communication), l'acte d'enseigner (gestion de la classe, conception de situations d'enseignement-apprentissage et évaluation des apprentissages), le contexte social et scolaire (coopération et collaboration avec les différents acteurs scolaires, adaptation des interventions et utilisation des technologies de l'information et de la communication) ainsi que l'identité professionnelle (développement et éthique professionnels).

Cependant, plusieurs recherches suggèrent la présence de lacunes dans la formation universitaire des enseignants (Karsenti *et al.*, 2015; Mukamurera, Bourque et Gingras, 2008).

#### **1.2.4 PRÉPARATION À LA RÉALITÉ DU MILIEU DE L'ENSEIGNEMENT**

L'entrée en enseignement est qualifiée très souvent de « choc de la réalité » et de « période de survie », soit un moment de doutes, de préoccupations, de déstabilisations et de désillusions (Huberman, 1989; Karsenti et Collin, 2009; Martineau et Presseau, 2003; Mukamurera, 2011b; Rojo et Minier, 2015). Lors de cette phase d'insertion professionnelle, les enseignants débutants sont amenés à surmonter de nombreux défis (Duchesne et Kane, 2010) et à satisfaire les attentes élevées des directions d'école. Ces derniers éprouvent alors de nombreuses difficultés qui engendrent régulièrement un sentiment d'incompétence de leur part (Martineau et Corriveau, 2000; Martineau et Presseau, 2003). Ne parvenant pas à s'accomplir professionnellement et personnellement, ces derniers vivent souvent un « désenchantement » très rapide à l'égard de la profession (Kamanzi, Tardif et Lessard, 2015; Martineau et Corriveau, 2000). Au Québec, ce sentiment de « désenchantement » serait ressenti par une grande majorité d'enseignants débutants qui ne seraient pas suffisamment préparés psychologiquement et professionnellement à la situation actuelle de l'enseignement (Karsenti *et al.*, 2015; Karsenti et Collin, 2013; Mukamurera, 2011b; Mukamurera, Bourque et Gingras, 2008), et ce, en termes de soutien aux élèves HDAA, de collaboration avec les parents et les collègues (AEU, 2009), de différenciation pédagogique, de planification et d'évaluation des apprentissages, de connaissances syndicales et administratives (Mukamurera, Lakhali et Tardif, 2019) ainsi que de gestion de la classe et du stress (Mukamurera, Desbiens, Martineau, Ndoréaho et Niyubahwe, 2015). Selon Karsenti *et al.* (2015) ainsi que Mukamurera, Bourque et Gingras (2008), cette situation serait due principalement à des lacunes sur le plan de la formation universitaire des enseignants qui ne saurait répondre complètement à leurs besoins. Les cours universitaires seraient trop théoriques et la préparation à la gestion des apprentissages et de classe serait trop minime (Karsenti *et al.*, 2015; Portelance et Dupont-Plamondon, 2016). En 2012 (OCDE), près d'un tiers des enseignants à l'échelle internationale exprimaient des besoins criants sur le plan de

la gestion de la classe et de comportements des élèves. Selon plusieurs auteurs (Karsenti, 2017; Portelance et Dupont-Plamondon, 2016; Portelance et Legendre, 2001; Stürmer, Könings et Seidel, 2013; Waege et Haugalokken, 2013), les futurs enseignants éprouvent des difficultés à analyser leur pratique enseignante en lien avec les savoirs théoriques appris à l'université. À leurs yeux, il est effectivement complexe de mobiliser efficacement ces savoirs et de leur donner un sens une fois arrivés sur le marché du travail. Waege et Haugalokken (2013) révèlent que plusieurs étudiants provenant de divers pays vont jusqu'à affirmer que la théorie et la pratique sont incompatibles. D'ailleurs, au Québec, en dépit des quatre stages en milieu professionnel inscrits dans la formation initiale, comportant plus de 700 heures de formation en milieu de pratique, les nouveaux enseignants sont souvent confrontés à une réalité inattendue, car de nombreuses tâches sont sous la responsabilité de l'enseignant associé lors de ces stages (Gervais, 2011; Martineau et Presseau, 2003; Mukamurera, 2011a, 2011b). Pourtant, au terme de leur formation initiale, les nouveaux diplômés doivent assumer immédiatement la même charge de travail que les enseignants expérimentés, et ce, généralement sans soutien ni accompagnement (Duchesne et Kane, 2010). Malgré la pertinence des dispositifs de soutien et d'accompagnement dans les établissements scolaires, peu de mesures sont actuellement disponibles pour les nouveaux enseignants. Ceci dit, il est important de souligner que le nombre de commissions scolaires offrant une diversité de mesures de soutien est en croissance (Mukamurera *et al.*, 2013; Mukamurera et Desbiens, 2018).

### **1.2.5 MESURES DE SOUTIEN ET D'ACCOMPAGNEMENT EN ENSEIGNEMENT**

En 2012, 52 commissions scolaires québécoises sur un total de 72 ne possédaient pas encore de dispositifs d'accueil et de soutien<sup>4</sup> aux enseignants débutants (Martineau et Mukamurera, 2012). Or, plusieurs chercheurs ont démontré l'importance de l'implantation de ces mesures dans les écoles (par exemple : le mentorat, le cybermentorat, les groupes collectifs de soutien : mesures relevées par Martineau et Mukamurera, 2012; Martineau et

---

<sup>4</sup> Les ateliers de formation, le mentorat, la trousse d'accueil, les personnes-ressources et les observations en classe sont des exemples de dispositifs d'accueil et de soutien aux nouveaux enseignants (Mukamurera *et al.*, 2013).

Vallerand, 2005) qui ont des retombées significatives pour le nouvel enseignant et le milieu professionnel (Leroux et Mukamurera, 2013) ainsi qu'une influence sur le phénomène d'attrition<sup>5</sup> en enseignement (Kamanzi, Tardif et Lessard, 2015). Plus précisément, d'après l'étude de Karsenti (2017), 96 % des nouveaux enseignants déclarent vouloir demeurer dans la profession grâce à la mise en place de mesures de soutien dans leur commission scolaire. Les alliances professionnelles permettent de créer des expériences inspirantes tant pour les enseignants débutants que ceux plus expérimentés (Cherubini, 2009), alors que l'implication et le leadership des directions d'établissement favorisent l'engagement au travail des enseignants débutants (Kamanzi, Da Costa et Ndinga, 2017; Karsenti, Collin et Dumouchel, 2013). La collaboration entre les nouveaux enseignants et ceux expérimentés permet aux enseignants débutants d'être plus engagés dans la réussite académique des élèves, d'être davantage confiants dans le développement de stratégies pédagogiques et d'être plus satisfaits au travail (Dobrica, 2015). À cet égard, Devos et Van Nieuwenhoven (2016) relèvent qu'un environnement favorisant la collaboration est plus propice à augmenter le sentiment d'efficacité personnelle et le taux de rétention des enseignants en début de carrière.

Parmi les mesures de soutien et d'accompagnement, le mentorat constitue un dispositif de soutien très utilisé (Martineau et Mukamurera, 2012). Plus particulièrement, cette mesure s'avère efficace pour faciliter l'insertion professionnelle des enseignants débutants, le développement professionnel, la collaboration ainsi que pour contrer le phénomène d'attrition (Duchesne et Kane, 2010; Ingersoll et Strong, 2011; Karsenti *et al.*, 2015), tant qu'elle offre au nouvel enseignant des rétroactions constructives et l'encourage à réfléchir sur sa pratique (Devos et Van Nieuwenhoven, 2016). Dans le même ordre d'idées, la recension des écrits de Waterman et He (2011) souligne l'importance pour le mentoré d'avoir un mentor du même champ d'enseignement et de prévoir de nombreuses rencontres de planification pédagogique. Au Québec, l'étude de Karsenti *et al.* (2015) a démontré que seulement 19 % des enseignants débutants ont pu bénéficier du mentorat au cours de leurs

---

<sup>5</sup> Le taux d'attrition signifie le rapport entre le nombre de départs par année et le nombre total d'enseignants (Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO), 2017).

premières années en enseignement, en comparaison avec l'Australie, où 47,9 % des nouveaux enseignants ont été accompagnés par un mentor (AEU, 2009). Eu égard à ce qui précède, les enseignants expérimentés manquent de temps et parfois de volonté à vouloir s'investir auprès de nouveaux enseignants qui ne sont que de passage dans leur école (Gingras et Mukamurera, 2008; Mukamurera, Bourque et Gingras, 2008). Pour des raisons similaires, cette insuffisance de collaboration et de soutien est également observée de la part des directions d'école (Karsenti, 2017; Martineau et Presseau, 2003; Mukamurera, Bourque et Gingras, 2008). Le manque d'empathie, d'intérêt et de soutien de la part des directions et des collègues sont des sources de mécontentement et de stress pour plusieurs enseignants débutants (Mukamurera, 2011b; Rojo et Minier, 2015). À cet égard, les enseignants débutants eux-mêmes ne voient pas toujours l'utilité de s'engager au maximum dans la planification d'activités ou de projets pédagogiques en raison de l'instabilité d'emploi qui accompagne la précarité en enseignement (Gingras et Mukamurera, 2008).

En tenant compte de ce qui précède, Jeanson (2013), qui s'est intéressée aux diverses relations entre les caractéristiques personnelles des nouveaux enseignants québécois et le phénomène d'attrition et de rétention, a soulevé que le fait d'avoir confiance en ses capacités, d'être débrouillard, de s'adapter facilement aux situations, de présenter une identité relativement forte et de démontrer une volonté à se développer professionnellement sont des traits de personnalité dominants relevés chez les enseignants débutants ayant persévéré dans la profession. Un parcours professionnel répondant à ses attentes et le fait de trouver satisfaction dans d'autres mandats éducatifs sont d'ailleurs des aspects soulevés dans cette étude. À l'inverse, les idées préconçues sur le métier d'enseignant, l'arrivée d'un événement important, le manque de temps, d'énergie et de volonté à vouloir réaliser des tâches connexes au métier sont des aspects personnels et professionnels récurrents chez les enseignants débutants ayant déserté la profession (Dobrica, 2015). Kirsch (2006) a également démontré que l'incapacité de trouver immédiatement un emploi, le perfectionnisme, la crainte de revivre une situation traumatisante et la difficulté à composer avec un rôle d'autorité et le rejet de certains élèves sont des caractéristiques émotionnelles et psychologiques pouvant

occasionner de l'insatisfaction au travail et, par conséquent, un désengagement professionnel de la part des nouveaux enseignants québécois aux ordres primaire et secondaire.

L'ensemble de ces facteurs d'ordre personnel et professionnel exacerbe les défis d'insertion des nouveaux enseignants de divers domaines d'enseignement aux ordres primaire et secondaire. Ainsi, plusieurs chercheurs se sont penchés sur ce phénomène, sans toutefois distinguer les secteurs d'enseignement dans leurs recherches (primaire, secondaire, adaptation scolaire et sociale, etc.), et ce, en dépit de leurs caractéristiques spécifiques. Dans certains cas, les chercheurs n'ont pas précisé le niveau d'enseignement, alors que dans d'autres recherches précitées, le secteur de l'adaptation scolaire et sociale ne faisait tout simplement pas partie de l'échantillon. Il en est de même pour les études réalisées au Canada qui ont davantage misé sur la situation critique des enseignants débutants aux ordres primaire et secondaire. Considérant la complexité et la diversité associées au secteur de l'enseignement en adaptation scolaire et sociale, il s'avère pertinent de s'intéresser davantage à l'insertion professionnelle des enseignants débutants de ce domaine. Afin de mieux comprendre leur expérience d'insertion, il importe d'abord de comprendre le contexte éducatif particulier de ce secteur d'enseignement et la formation initiale<sup>6</sup> en enseignement en adaptation scolaire et sociale.

### 1.3 INSERTION PROFESSIONNELLE DES ENSEIGNANTS EN ADAPTATION SCOLAIRE ET SOCIALE : CONTEXTES ÉDUCATIFS ET FORMATION INITIALE

La recension des écrits scientifiques laisse entrevoir qu'en dépit du fait que les études portant sur l'insertion professionnelle soient très nombreuses, peu de recherches ont été menées sur ce sujet en lien avec le secteur de l'adaptation scolaire et sociale au Québec. En fait, les recherches disponibles portant sur l'insertion professionnelle des enseignants en

---

<sup>6</sup> Dans ce mémoire, il sera question plus précisément de la formation initiale offerte dans plusieurs universités du Québec.



adaptation scolaire et sociale proviennent majoritairement des États-Unis<sup>7</sup>. Pourtant, ce secteur d'enseignement comporte des contextes éducatifs qui présentent des caractéristiques bien spécifiques, lesquelles sont susceptibles d'influencer l'insertion professionnelle des enseignants débutants qui y évoluent.

### **1.3.1 CONTEXTES ÉDUCATIFS DU SECTEUR DE L'ADAPTATION SCOLAIRE ET SOCIALE**

Les enseignants en adaptation scolaire et sociale sont souvent confrontés à des tâches complexes combinant une grande diversité d'élèves, des ordres d'enseignement différents et une multitude de parcours de formation<sup>8</sup>, tout particulièrement au niveau secondaire (Commission scolaire des Navigateurs (CSDN), 2014, 2015; Dufour, Meunier et Chénier, 2014; MEES, 2018b). La diversité qui caractérise ce secteur oblige alors les enseignants à comprendre les caractéristiques particulières de chaque cas d'élèves (Collins, Sweigart, Landrum et Cook, 2017) en plus d'adapter leurs interventions aux divers contextes et besoins des élèves (Dufour, Meunier et Chénier, 2014; MEQ, 2001; Correa Molina, 2008) et de manifester des compétences tant sur le plan socioaffectif que cognitif (Correa Molina, 2008). Plus précisément, les spécificités des élèves HDAA amènent l'enseignant en adaptation scolaire et sociale à : 1) être flexible sur le plan de la pédagogie (par exemple : ajuster les stratégies d'enseignement) en permettant à tous les élèves de réaliser les activités et de progresser académiquement; 2) réaliser un plan d'intervention<sup>9</sup> en collaboration avec la direction et différents intervenants scolaires (par exemple : enseignant, éducateur, orthopédagogue, psychologue) afin d'évaluer la situation de l'élève et de trouver les objectifs les plus adéquats sur le plan scolaire et social (Collins *et al.*, 2017); 3) utiliser des mesures d'adaptation convenues dans le plan d'intervention permettant aux élèves de réaliser les mêmes apprentissages que les autres (McCauley, 2015); 4) modifier les attentes par rapport

---

<sup>7</sup> D'après notre recension des écrits, les études menées autour du sujet de l'insertion professionnelle en enseignement en adaptation scolaire et sociale ont été réalisées presque exclusivement aux États-Unis, comme il en sera question dans la section 1.4 de ce chapitre.

<sup>8</sup> La diversité des élèves, les milieux ainsi que les parcours de formation du secteur de l'adaptation scolaire et sociale seront abordés dans la section 2.2 de ce mémoire.

<sup>9</sup> Le plan d'intervention est un outil de référence et de concertation prenant en considération les capacités et les besoins de l'élève HDAA dans le but de lui faire vivre des réussites (Commission scolaire des Patriotes, 2012).

aux exigences du *Programme de formation de l'école québécoise* (PFEQ) (MELS, 2014) pour que l'élève puisse accomplir des activités de nature pédagogique (McCauley, 2015); 5) exercer leur profession dans une classe spéciale ou soutenir les élèves en petits groupes (MEQ, 2001, 2003). De ce fait, l'étendue des besoins et des particularités du secteur de l'adaptation scolaire et sociale constitue un défi de taille pour les universités et les formateurs d'enseignants (Correa Molina, 2008; MEQ, 2001).

### **1.3.2 FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS EN ADAPTATION SCOLAIRE ET SOCIALE**

Au Québec, les programmes de baccalauréat en enseignement sont d'une durée de quatre ans et totalisent 120 crédits (MELS, 2011a). La formation initiale à l'enseignement comprend quatre stages en milieu de pratique – un stage par année – et différents cours de formation psychopédagogique, didactique et disciplinaire où le nouvel enseignant est amené à développer et à acquérir douze compétences professionnelles propres à la profession enseignante (MEQ, 2001). À la différence des autres programmes universitaires de formation à l'enseignement, celle en adaptation scolaire et sociale vise à préparer les futurs enseignants à enseigner auprès des élèves HDAA et à adapter leurs interventions et leur enseignement en fonction des divers besoins et caractéristiques de ces jeunes (Correa Molina, 2008; MEQ, 2001). Elle permet également d'aborder plusieurs matières scolaires, lesquelles seront susceptibles d'être enseignées par le futur enseignant selon son profil ou son niveau d'enseignement (mathématiques, français, arts (arts plastique et dramatique), science et technologie, univers social et éthique et culture religieuse (ECR) (Université du Québec à Chicoutimi (UQAC), 2019; Université de Québec à Montréal (UQAM), 2019; Université du Québec à Rimouski (UQAR), 2019).

Or, les universités misent majoritairement sur les disciplines du français et des mathématiques dans leurs programmes de formation respectifs afin de privilégier la réussite des élèves HDAA dans les matières de base, constat d'ailleurs réalisé par le MEQ en 2001. Même si un enseignant en adaptation scolaire et sociale peut enseigner une multitude de matières scolaires, dans la majorité des universités québécoises (à titre d'exemple : UQAM, 2019; UQAR, 2019; Université de Québec à Trois-Rivières (UQTR), 2019), un seul cours

est offert en ECR ainsi qu'en didactique de l'univers social et des sciences et technologies dans ces programmes de formation initiale. De plus, certaines matières scolaires sont absentes dans la formation universitaire telles que l'anglais langue seconde, les habiletés sociales, l'autonomie et la participation scolaire (UQAC, 2019; UQAM, 2019; UQAR, 2019; UQTR, 2019). Par ailleurs, même si le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ, 2001) souhaite que le futur enseignant se familiarise avec le maximum de milieux socioéconomiques et pluriethniques ainsi que de cas d'élèves, les 700 heures de formation en milieu de pratique ainsi que la formation pédagogique et didactique ne suffiraient pas pour permettre aux nouveaux enseignants de se familiariser avec tous les milieux de l'adaptation scolaire et sociale, les diverses populations d'élèves et les nombreux programmes d'études (Dufour, Meunier et Chénier, 2014).

À cet égard, une étude réalisée auprès de 152 étudiants universitaires québécois qui se trouvaient au dernier trimestre de leur formation initiale en enseignement en adaptation scolaire et sociale (profil préscolaire, primaire et secondaire) montre que ces derniers éprouvent un sentiment d'efficacité personnelle élevé en ce qui a trait à la gestion de la classe et aux stratégies d'enseignement (Dufour, Meunier et Chénier, 2014). Pourtant, les difficultés reliées à la gestion de la classe sont un motif important d'abandon chez les nouveaux enseignants, quel que soit le niveau ou le secteur d'enseignement (Karsenti, 2017; Karsenti *et al.*, 2015; OCDE, 2012), et constituent le principal thème abordé dans les groupes collectifs de soutien (Martineau et Vallerand, 2005).

Étant donné les défis professionnels plutôt prononcés dans ce secteur d'enseignement, il est raisonnable de s'attendre à une expérience d'insertion professionnelle qui contraste avec l'impression d'efficacité personnelle lors du stage de prise en charge, telle qu'observée par l'étude québécoise en formation des enseignants en adaptation scolaire et sociale menée par Dufour, Meunier et Chénier (2014). En effet, déjà en 1998, Beaumier démontrait que plusieurs facteurs peuvent contribuer à l'attrition de ces enseignants (nouveaux et expérimentés) dans le milieu professionnel. Selon la même auteure, les enseignants désirant quitter la profession sont plus insatisfaits de la relation avec les élèves, des résultats et des

progrès de ces derniers, de l'appui des parents, de leur carrière, des opportunités de développement personnel et professionnel et de leur gestion de la classe que ceux désirant rester. En 2018, Giguère et Mukamurera se sont intéressées à la situation des nouveaux enseignants de ce secteur d'enseignement en relevant des besoins précis de soutien, reçus et souhaités par ces derniers. Tout comme les enseignants débutants de tous secteurs confondus, les nouveaux enseignants vivent difficilement la phase d'insertion professionnelle. Parallèlement, plusieurs chercheurs américains ont mis en perspective divers facteurs rendant l'expérience de l'insertion professionnelle encore plus ardue et pouvant conduire au décrochage des enseignants en adaptation scolaire et sociale (enseignants non qualifiés, formation initiale inefficace, diversité de la population d'élèves, manque de soutien, confusion dans les tâches, conditions de travail stressantes et épuisantes). Chacun de ces facteurs seront détaillés dans les lignes qui suivent.

#### 1.4 INSERTION PROFESSIONNELLE DES ENSEIGNANTS EN ADAPTATION SCOLAIRE ET SOCIALE : CONSTATS ISSUS D'ENQUÊTES MENÉES AU QUÉBEC ET AUX ÉTATS-UNIS

Depuis quelques années, les États-Unis sont marqués par une pénurie d'enseignants en adaptation scolaire et sociale (Billingsley, 2004; McLeskey, Tyler et Flippin, 2004; Wasburn-Moses, 2005). Les directions d'école éprouvent effectivement des difficultés à embaucher des enseignants hautement qualifiés dans ce domaine, particulièrement dans les écoles avec un indice de pauvreté élevé (Bradley, Daley, Levin, O'Reilly, Parsad, Robertson, Werner et Angelo, 2011), au secteur secondaire (82 % et 99 %; Billingsley et McCleskey, 2004, cité par Lawrence, 2017) et en milieu rural (Berry, Petrin, Gravelle et Farmer, 2011). D'ailleurs, une distinction des différents secteurs d'enseignement permet de décrire une situation particulièrement critique en adaptation scolaire et sociale avec un taux de décrochage de 33 % observé au cours des trois premières années de pratique (Dillon, 2007). Le taux d'attrition est plus élevé chez les enseignants de ce secteur d'enseignement qui seraient en fait 2,5 fois plus susceptibles de quitter la profession que ceux du secteur régulier (Smith et Ingersoll, 2004). D'après Schnorr (1995), 12 % des enseignants américains en adaptation

scolaire et sociale manifestent le désir de transférer au secteur régulier. Ces constats suggèrent donc une expérience d'insertion professionnelle difficile, plus particulièrement chez les nouveaux enseignants en adaptation scolaire et sociale<sup>10</sup>. Ce phénomène d'attrition a alors amené plusieurs chercheurs américains à s'intéresser à la situation des enseignants débutants de ce domaine. Au Québec, il semble que Giguère et Mukamurera (2018, 2019) soient les seules qui se sont penchées sur ce phénomène. Néanmoins, plusieurs facteurs (précarité, conditions de travail, qualification, mesures de soutien et d'accompagnement) soulevés par ces deux chercheuses s'avèrent similaires à ceux recensés dans les études menées aux États-Unis, comme l'illustre l'état des lieux suivant. Or, il s'avère que les dimensions personnelles pouvant influencer l'expérience d'insertion des enseignants en adaptation scolaire et sociale n'ont pas été abordées dans la littérature scientifique consultée.

#### **1.4.1 PRÉCARITÉ EN ENSEIGNEMENT EN ADAPTATION SCOLAIRE ET SOCIALE**

Au Québec, le système d'embauche et de précarité d'emploi semble un irritant et un élément de stress pour les nouveaux enseignants en adaptation scolaire et sociale. Ces derniers doivent prendre les tâches restantes et s'adapter à divers milieux de travail, aux élèves, à la tâche d'enseignement et aux différentes matières scolaires, ce qui génère chez plusieurs d'entre eux de l'instabilité (Giguère et Mukamurera, 2018, 2019). À l'instar des enseignants de tous secteurs confondus, les enseignants débutants en adaptation scolaire et sociale manquent de temps pour se préparer adéquatement en raison de l'affectation de dernière minute et d'une surcharge de travail comme le souligne le prochain segment.

#### **1.4.2 CONDITIONS DE TRAVAIL EN ENSEIGNEMENT EN ADAPTATION SCOLAIRE ET SOCIALE**

Aux États-Unis, 29 % des nouveaux enseignants affirment que la charge de travail est ingérable (Billingsley, Carlson et Klein, 2004). Ces enseignants se disent épuisés en raison des cas d'élèves jugés très problématiques et de la surcharge de travail (Billingsley *et al.*,

---

<sup>10</sup> Dans cette recension des écrits, le secteur de l'adaptation scolaire et sociale est considéré équivalent à l'idée de « special education », tel que formulé dans les recherches américaines.

2009). Le roulement constant des enseignants débutants américains serait dû à l'épuisement professionnel occasionné par une paperasserie excessive, un manque de soutien et de mauvaises conditions de travail (Billingsley *et al.*, 2009; Lee, Patterson et Vega, 2011; McCauley, 2015). Cette surcharge a des répercussions sur le travail du nouvel enseignant qui manque de temps (Griffin, Winn, Otis-Wilborn et Kilgore, 2008) et de matériels (Fall et Billingsley, 2011) pour répondre adéquatement aux besoins de chaque élève (Billingsley *et al.*, 2009).

D'ailleurs, la séparation physique et la disparité des préoccupations professionnelles (Giguère et Mukamurera, 2018, 2019) exacerbent les conditions de travail des enseignants en adaptation scolaire et sociale. Aux États-Unis, il apparaît même que les classes spéciales sont séparées intentionnellement des autres classes du secteur régulier, classes souvent sans fenêtres ni lumière naturelle (McCauley, 2015). Or, l'étude de Griffin *et al.* (2008) a démontré que les classes intégrées ou situées près des classes régulières sont plus propices à la collaboration et à la communication entre les collègues, ce qui permet au nouvel enseignant de s'engager davantage dans son travail et de se développer professionnellement. En plus de vivre cette séparation physique, les enseignants en adaptation scolaire et sociale éprouvent des difficultés à négocier l'inclusion de leurs élèves dans les classes régulières (Billingsley *et al.*, 2009). Pourtant, selon McCauley (2015), l'inclusion permet aux élèves HDAA de vivre des réussites sur le plan des relations interpersonnelles. Tout bien considéré, le nouvel enseignant en adaptation scolaire et sociale vit des conditions de travail stressantes et épuisantes, souvent aggravées par des tâches d'enseignement allant au-delà de leurs compétences et qualifications.

### **1.4.3 COMPÉTENCES EN ENSEIGNEMENT EN ADAPTATION SCOLAIRE ET SOCIALE**

Le secteur de l'adaptation scolaire et sociale comporte des caractéristiques particulières qui peuvent influencer la tâche des enseignants de ce secteur. En effet, divers chercheurs (Berry *et al.*, 2011; Billingsley *et al.*, 2009; Giguère et Mukamurera, 2018, 2019; Lee, Patterson et Vega, 2011) ont démontré que ces enseignants manquent de matériels adaptés aux besoins des élèves et de compétences pour jongler avec une multitude de niveaux, de

matières scolaires et de programmes. Les enseignants en adaptation scolaire et sociale éprouvent des difficultés avec la diversité des élèves, des parcours de formation et des niveaux scolaires (Berry *et al.*, 2011; Billingsley *et al.*, 2009) qui compliquent la planification des apprentissages et l'adaptation de l'enseignement (Giguère et Mukamurera, 2018, 2019). Ces nouveaux enseignants doivent en plus intervenir uniquement lorsque les élèves présentent un retard sur le plan scolaire, retard rarement mineur selon Collins *et al.* (2017).

Considérant les défis du secteur de l'adaptation scolaire et sociale, ces enseignants se sentent souvent dépassés au cours des premières années (Billingsley *et al.*, 2009; Shinn, 2015). Ils ne se sentent pas suffisamment préparés à gérer toutes les responsabilités d'un enseignant en adaptation scolaire et sociale (Berry *et al.*, 2011; Gable, Tonelson, Sheth, Wilson et Park, 2012), ce qui procure chez plusieurs d'entre eux de l'insatisfaction sur le plan professionnel (Lee, Patterson et Vega, 2011; McCauley, 2015) et peut mener à l'épuisement (Sançam et Sakiz, 2014; cité par Lewis, 2015). Pourtant, il semble que ces enseignants aient les mêmes responsabilités que leurs collègues expérimentés (Feiman-Nemser, Schwille, Carver et Yusko, 1999), même s'il est démontré que les enseignants inexpérimentés sont moins efficaces et satisfaits au travail (Singh et Billingsley, 1996) que ceux expérimentés (Missouri Department of Elementary and Secondary Education, 2015; cité par Bohannon, 2018), et ce, en raison de leur manque de connaissances et de compétences (Feiman-Nemser *et al.*, 1999). En effet, les nouveaux enseignants en adaptation scolaire et sociale doivent souvent transmettre des connaissances en même temps qu'apprendre à enseigner (Feiman-Nemser, 2001). De ce fait, ces enseignants consacrent plus de temps à l'apprentissage du contenu qu'à réfléchir à la façon d'élaborer des stratégies d'enseignement (Borko et Livingston, 1989). Un fait intéressant relevé par l'étude de Wasburn-Moses (2005) est que les enseignants travaillant au secteur primaire, possédant un baccalauréat et plusieurs qualifications en adaptation scolaire et sociale se sentent plus préparés à la réalité du milieu comparativement aux enseignants au secteur secondaire qui peinent à « survivre » dans le contexte actuel, et ce, souvent sans soutien ni accompagnement.

#### **1.4.4 MESURES DE SOUTIEN ET D'ACCOMPAGNEMENT EN ENSEIGNEMENT EN ADAPTATION SCOLAIRE ET SOCIALE**

Majoritairement, il apparaît que les enseignants en adaptation scolaire et sociale ne reçoivent pas ou peu de soutien de la part des directions, des collègues et des professionnels (Lee, Patterson et Vega, 2011). Selon l'étude de Giguère et Mukamurera (2018), près de 98 % des nouveaux enseignants de ce secteur ont ressenti le besoin d'être soutenus au cours de la première année, et ce, plus précisément sur le plan de l'évaluation des apprentissages, du PFEQ (appropriation et mise en œuvre), de la gestion des comportements, du stress et du développement de soi (confiance, connaissance, sentiment d'efficacité, image positive). Plusieurs participants à cette étude ont évoqué notamment le désir d'être rassurés et soutenus émotionnellement lors de moments difficiles. Aux États-Unis, il apparaît que les nouveaux enseignants expriment des besoins de soutien similaires sur le plan du matériel, de la gestion des comportements, des stratégies pédagogiques, de l'évaluation et des programmes d'études (White et Mason, 2006; cité par Billingsley *et al.*, 2009).

Ce manque de soutien, de rétroactions des collègues combiné à de l'inexpérience affectent bien souvent le sentiment de compétence des nouveaux enseignants (Giguère et Mukamurera, 2018, 2019). Sans soutien, les enseignants débutants en adaptation scolaire et sociale éprouvent effectivement des difficultés à maîtriser toutes les compétences nécessaires pour répondre efficacement aux besoins des élèves (Billingsley *et al.*, 2009). D'après Feiman-Nemser (2001), les enseignants débutants sont généralement réticents à demander de l'aide. Du point de vue des enseignants interrogés, ils devraient dès le départ connaître le fonctionnement des écoles, les besoins de chaque cas d'élèves et la manière d'enseigner (Johnson et Kardos, 2002). Pourtant, plusieurs chercheurs (Billingsley *et al.*, 2009; Bohannon, 2018; Downing, 2017; Gersten, Keating, Yovanoff et Harniss, 2001; Ingersoll, 2003; Lee, Patterson et Vega, 2011; Shinn, 2015) ont montré l'importance des mesures de soutien et des ressources pédagogiques sur la rétention et le travail des nouveaux enseignants qui se sentiraient plus satisfaits, engagés, efficaces, moins stressés et épuisés au travail. Plus précisément, Shinn (2015) relève que les enseignants bénéficiant du soutien des collègues et



de la direction sont susceptibles de rester plus de trois ans dans la profession, comparativement à 50 % des nouveaux enseignants de l'étude de Guzel (2013; cité par Shinn, 2015) qui ont exprimé leur désir de quitter en raison du manque de soutien de la direction. En effet, le soutien de la direction procure davantage de pouvoir, de confiance, de satisfaction au travail (Singh et Billingsley, 1996) ainsi que d'opportunités à s'exprimer (Shinn, 2015) et à se développer professionnellement, et ce, à travers leurs conseils (Cancio, Albrecht et Johns, 2013).

En somme, il ressort de façon unanime que plusieurs facteurs compliquent les conditions de travail des enseignants en adaptation scolaire et sociale. À travers leurs travaux, plusieurs chercheurs américains et québécois ont mis en perspective divers facteurs rendant l'expérience de l'insertion professionnelle plus ardue et pouvant conduire au décrochage des enseignants en adaptation scolaire et sociale tels que la précarité, les conditions de travail stressantes et épuisantes, le manque de qualification, de soutien, de temps, de matériels et de considération envers les élèves HDAA. En comparaison avec les études menées au Québec et à l'échelle nationale et internationale auprès d'enseignants novices aux ordres primaire et secondaire, il apparaît que les nouveaux enseignants en adaptation scolaire et sociale ne sont pas affectés par les attentes élevées de la part des directions d'établissement scolaire. D'après les écrits repérés, ces enseignants vivent davantage de difficultés sur le plan : 1) de la séparation physique et de la disparité des préoccupations professionnelles; 2) de la diversité des cas d'élèves (souvent problématiques), des parcours de formation et des niveaux scolaires, 3) du manque de matériels adaptés aux besoins des élèves; 4) du manque de compétences (évaluation des apprentissages, appropriation des programmes, des niveaux et des matières scolaires, gestion des comportements et stratégies pédagogiques).

## 1.5 PROBLÈME DE RECHERCHE

L'ensemble des travaux menés au Québec ainsi qu'à l'échelle nationale et internationale suggère une insertion professionnelle difficile pour plusieurs nouveaux enseignants. En effet, la charge de travail élevée, la précarité, la formation initiale inefficace, les attentes irréalistes de la part des directions d'école ainsi que le manque de soutien et d'accompagnement sont

des facteurs rendant l'expérience d'insertion en enseignement plus ardue chez les enseignants de tous secteurs confondus. Ces facteurs entraînent un taux d'attrition élevé au Québec, au Canada et ailleurs dans le monde ainsi qu'une pénurie d'enseignants à l'échelle nationale et internationale. Selon certaines études, les enseignants à l'ordre secondaire seraient vraisemblablement plus susceptibles de quitter la profession comparativement aux enseignants à l'ordre primaire. Le taux d'attrition serait également plus élevé dans les milieux plus défavorisés. De plus, peu d'attention a été accordée aux différences entre les divers secteurs d'enseignement, et ce, en dépit de leurs distinctions marquées notamment sur le plan organisationnel et pédagogique, à l'exception d'études menées aux États-Unis sur le phénomène d'insertion chez les enseignants en adaptation scolaire et sociale. Pourtant, la recension des écrits présentée précédemment suggère que le contexte particulier et relativement complexe de ce secteur d'enseignement engendre une expérience d'insertion professionnelle particulièrement difficile causée par plusieurs facteurs professionnels qui sont susceptibles d'influencer l'intégration au sein de ce secteur d'enseignement. Ainsi, il apparaît que peu de distinctions entre les secteurs d'enseignement ne sont actuellement effectuées dans les travaux de recherche en sciences de l'éducation au Québec, à l'exception de l'étude de Giguère et Mukamurera (2018, 2019).

Les dimensions personnelles influençant l'insertion des nouveaux enseignants en adaptation scolaire et sociale demeurent quant à elles absentes de la littérature scientifique consultée. Or, selon différentes études réalisées auprès d'enseignants aux secteurs primaire et secondaire, les facteurs personnels, autant que les facteurs d'ordre professionnel, exercent une influence significative sur l'expérience d'insertion professionnelle des enseignants débutants en sol québécois. Dans le cadre de cette étude, l'attention sera davantage portée au secteur de l'adaptation scolaire et sociale à l'ordre secondaire en lien avec le phénomène d'insertion professionnelle, un phénomène encore peu étudié en sciences de l'éducation. Cette étude considèrera à la fois les facteurs d'ordre personnel et professionnel pour caractériser finement l'expérience d'insertion d'enseignants débutants de ce secteur.

## 1.6 QUESTION ET OBJECTIFS DE RECHERCHE

À la suite de ces constats, la question suivante est formulée : *comment se vit l'insertion professionnelle d'enseignants débutants du secteur de l'adaptation scolaire et sociale à l'ordre secondaire ?* L'objectif général de cette recherche est donc de décrire et d'analyser cette expérience d'insertion du point de vue des jeunes enseignants de ce secteur. Les objectifs spécifiques sont : 1) d'analyser l'expérience d'insertion sur le plan professionnel et d'identifier les dimensions jouant un rôle prépondérant dans cette expérience chez les enseignants en début de carrière du secteur de l'adaptation scolaire et sociale – niveau secondaire; 2) de décrire l'expérience d'insertion sur plan personnel et d'identifier les dimensions jouant un rôle prépondérant dans cette expérience chez ces nouveaux enseignants.

## 1.7 PERTINENCE SOCIALE ET SCIENTIFIQUE

Sur le plan de la pertinence scientifique, cette recherche permettra de mettre en lumière l'expérience d'insertion professionnelle d'enseignants en adaptation scolaire et sociale au Québec, ce qui fait l'objet d'une attention très limitée jusqu'à ce jour. Tel qu'illustré précédemment, les études américaines laissent présager que ce secteur est précaire et nécessite une attention particulière. Par ailleurs, les résultats obtenus par la présente étude permettront de mettre en évidence des pistes précises qui devraient être développées dans d'autres recherches sur le sujet permettant l'approfondissement des facteurs susceptibles d'influencer positivement ou négativement l'insertion professionnelle des enseignants en adaptation scolaire et sociale au Québec et de cibler des pistes de solutions pouvant mener à une expérience d'insertion plus satisfaisante.

Sur le plan de la pertinence sociale, cette recherche vise l'avènement de changements au sein du secteur de l'adaptation scolaire et sociale, en ce qui a trait à l'expérience d'insertion dans la profession. En effet, les résultats de cette recherche permettront d'identifier les facteurs affectant significativement l'attrition de ces enseignants. À partir de ces derniers, les commissions scolaires seraient plus disposées à mettre en place des programmes spécifiques visant à maximiser la rétention et l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants en

adaptation scolaire et sociale. D'ailleurs, les universités pourraient bénéficier des résultats de cette recherche dans le but de mettre en évidence la réalité « telle qu'elle se vit » en enseignement dans le secteur de l'adaptation scolaire et sociale. Le « choc de la réalité » serait alors moindre pour les enseignants débutants.

Sachant qu'il apparaît important de se pencher sur la situation des enseignants en adaptation scolaire au Québec, la prochaine section de ce mémoire servira à clarifier deux principaux éléments centraux de la recherche, soit l'insertion professionnelle en enseignement et les caractéristiques du secteur de l'adaptation scolaire et sociale (fondements, populations d'élèves et parcours de formation).

## **CHAPITRE 2**

### **CADRE THÉORIQUE ET CONCEPTUEL**

Ce deuxième chapitre met en évidence le concept pivot de la présente recherche, soit l'insertion professionnelle en enseignement. Il sera également question du secteur de l'adaptation scolaire et sociale et de ses implications sur le travail des enseignants qui y œuvrent. Ces deux éléments, bien qu'ils soient parfaitement indépendants lorsqu'ils sont pris hors contexte, entrent en relation lorsqu'il est question de nouveaux enseignants en adaptation scolaire et sociale. Afin de mieux comprendre leur ancrage théorique, il s'avère primordial de bien décrire et définir ces deux termes séparément. Dans le présent chapitre, il sera question du concept et des courants théoriques entourant l'insertion professionnelle en enseignement ainsi que des grands fondements de l'adaptation scolaire et sociale au Québec, des populations d'élèves et des parcours de formations au sein de ce secteur d'enseignement.

#### **2.1 INSERTION PROFESSIONNELLE EN ENSEIGNEMENT**

Depuis les années 1990, selon Martineau, Bergevin et Vallerand (2006), l'insertion professionnelle en enseignement est un thème fortement étudié dans le cadre de recherches en sciences de l'éducation. D'après ces chercheurs, ce constat pourrait s'expliquer par la conjonction de divers facteurs : 1) des changements considérables provoqués par la réforme des programmes de formation à l'enseignement; 2) de nombreuses transformations du travail enseignant; 3) l'augmentation du nombre d'embauches de nouveaux enseignants depuis la fin des années 1990; 4) l'avancement du mouvement de professionnalisation de l'enseignement à travers la réforme dans la formation initiale et continue des enseignants et dans le PFEQ. Selon ces mêmes auteurs, cet engouement a généré de nombreux écrits sur le thème de l'insertion professionnelle et par le fait même, diverses perspectives théoriques sur le sujet. Les prochaines sections serviront donc à clarifier et à identifier les concepts ainsi que les courants théoriques répondant le mieux aux objectifs de la présente recherche.

### **2.1.1 CONCEPT D'INSERTION**

Dans les différents écrits scientifiques sur la question, le terme « insertion » est défini comme un processus, une transition, un passage, une période ou une expérience de vie (Martineau et Vallerand, 2005; Portelance, Martineau, Gervais et Mukamurera, 2008). Or, plusieurs chercheurs s'entendent pour dire que l'insertion représente l'entrée dans la vie active et peut être vécue tant sur le plan scolaire, professionnel que social (Dubar, 2005; Longhi, Longhi et Longhi, 2009).

Généralement, les écrits consultés présentent le concept d'insertion en définissant à la fois l'insertion professionnelle et l'insertion sociale puisque ce sont des concepts étroitement liés (Baby, 1993; Danvers, 2003). En effet, Danvers (2003) définit l'insertion comme étant le passage de la formation initiale à l'emploi ainsi que l'ensemble des conditions sociales présentes lors de l'entrée dans le monde des adultes. Dans le même ordre d'idées, Dubar (2005) affirme que l'insertion désigne la transition entre les formations et l'emploi (stable ou non) où l'individu est amené à construire son identité professionnelle et ses appartenances sociales. Longhi, Longhi et Longhi (2009) misent davantage sur les concepts de socialisation et d'adaptation pour définir le terme « insertion ». Pour ces trois chercheurs, ce concept englobe l'appropriation des valeurs, des habitudes et des règles de vie par l'individu ainsi que l'intégration à son milieu social, professionnel et personnel.

### **2.1.2 CONCEPT D'INSERTION PROFESSIONNELLE**

Allard et Ouellette (1995), Héту et Lavoie (1999), Laflamme (1993) ainsi que Legendre (2005) présentent l'insertion professionnelle tel un processus d'intégration au marché du travail. En effet, selon Vincens (1981, 1986, cité dans Trottier, Gauthier et Turcotte, 2007), l'insertion professionnelle désigne la période d'entrée dans le milieu professionnel où l'individu cesse ses études et le travail non rémunéré pour rechercher ou occuper un emploi rémunéré et stable. Pour Mukamurera (1998), cette phase ne se limite pas seulement à la recherche et à l'accès à l'emploi. L'insertion professionnelle serait plutôt un processus multidimensionnel graduel et dynamique n'étant ni linéaire ni instantané. Selon Mukamurera

(1998), les étapes de l'insertion professionnelle ne se succèdent pas dans un délai précis et peuvent être parsemées de situations inattendues (par exemple : chômage, inactivité, recherche d'emploi). D'autres chercheurs réfèrent plutôt à la construction de l'identité pour expliquer et définir le concept d'insertion professionnelle (Dubar, 2001, 2011; Lévesque et Gervais, 2000). À cet égard, Dubar (2011) indique que le processus d'insertion professionnelle constitue l'une des phases de la construction identitaire résultant de facteurs internes (par exemple : situations personnelles, expériences professionnelles et scolaires, accomplissement) et externes (par exemple : interactions entre les collègues, contact avec les élèves, reconnaissance sociale). Les divers changements, problèmes et adaptations associés à un nouvel emploi obligent effectivement l'individu à construire, à déconstruire et à reconstruire son identité.

### **2.1.3 CONCEPT D'INSERTION PROFESSIONNELLE EN ENSEIGNEMENT**

Dans le cadre de cette recherche, l'attention sera davantage portée sur le concept d'insertion professionnelle dans le contexte de l'exercice de la profession enseignante. Martineau et Lacourse (2011) abondent dans le même sens que Dubar (2011) pour décrire le concept d'insertion professionnelle en enseignement. Ces chercheurs le définissent comme un processus dynamique de socialisation, de construction de savoirs et de compétences. Lors de cette phase du développement professionnel, le nouvel enseignant est amené à s'intégrer à un milieu, à s'adapter et à progresser en fonction de ses savoirs, de ses pratiques et de sa propre personnalité. Cette période est un moment d'apprentissage, de réflexion sur sa pratique et une occasion pour le nouvel enseignant de se développer sur les plans personnel et professionnel (Lévesque et Gervais, 2000; Martineau et Vallerand, 2005; Vivegnis, Portelance et Van Nieuwenhoven, 2014). Selon ces mêmes chercheurs, elle marque un début de la construction identitaire. Quant à Riopel (2006), elle définit le concept d'insertion professionnelle en enseignement comme l'étape se situant entre la formation initiale et la formation continue où le nouvel enseignant est amené à réfléchir sur sa préparation à l'enseignement en milieu universitaire et sa relation avec l'exercice de la profession (par exemple : donner du sens à son métier, se questionner sur les changements voulus et subis,

acquérir un bagage de connaissances). Baillauquès (1999) décrit simplement l'insertion professionnelle en enseignement comme le passage entre deux lieux (l'université et l'établissement scolaire) et deux statuts (de stagiaire à enseignant). À ce propos, Mukamurera (2014) définit cette transition comme le passage de l'expérience de survie à la consolidation de la pratique enseignante. Selon la même chercheuse, cette période est un moment critique pour le nouvel enseignant sur le plan de sa carrière et de son développement professionnel en considérant les transitions multiples et les conditions difficiles engendrées par le début de carrière en enseignement. Pour certains (Nault, 2007; Weva, 1999), la phase d'insertion professionnelle en enseignement ne serait pas seulement vécue par les enseignants débutants, mais aussi par les enseignants d'expérience vivant une mutation, un transfert ou un retour sur le marché du travail.

#### 2.1.3.1 PHASES ET FRONTIÈRES DU PROCESSUS D'INSERTION PROFESSIONNELLE EN ENSEIGNEMENT

Selon Nault (1993), au regard des phases de l'insertion professionnelle, une grande majorité d'enseignants débutants vivent au départ une phase d'anticipation voire d'euphorie à l'idée d'exercer la profession enseignante. Dès les premiers moments en exercice, ce sentiment de satisfaction se transforme rapidement en « choc de la réalité » et en « phase de survie ». Quelques années passent pour que le nouvel enseignant prenne pleinement confiance en ses capacités et devienne véritablement conscient de ses compétences. Pour certains auteurs (Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant (COFPE), 2002; Nault, 1999; Weva, 1999), le processus d'insertion professionnelle en enseignement se termine lorsque le nouvel enseignant se considère complètement à l'aise dans l'exercice de sa profession. D'autres chercheurs délimitent ce processus en affirmant qu'il est généralement d'une durée approximative de cinq ans (Martineau, 2009, 2014; Mukamurera, 2014) et peut se prolonger sur une période de sept ans (Nault, 2007).

En relation avec ce qu'avance Nault (1993), Ryan (1986) caractérise le début de carrière en enseignement selon quatre phases successives : 1) la transition entre la formation initiale et l'emploi; 2) la confrontation à des problèmes de gestion de la classe;



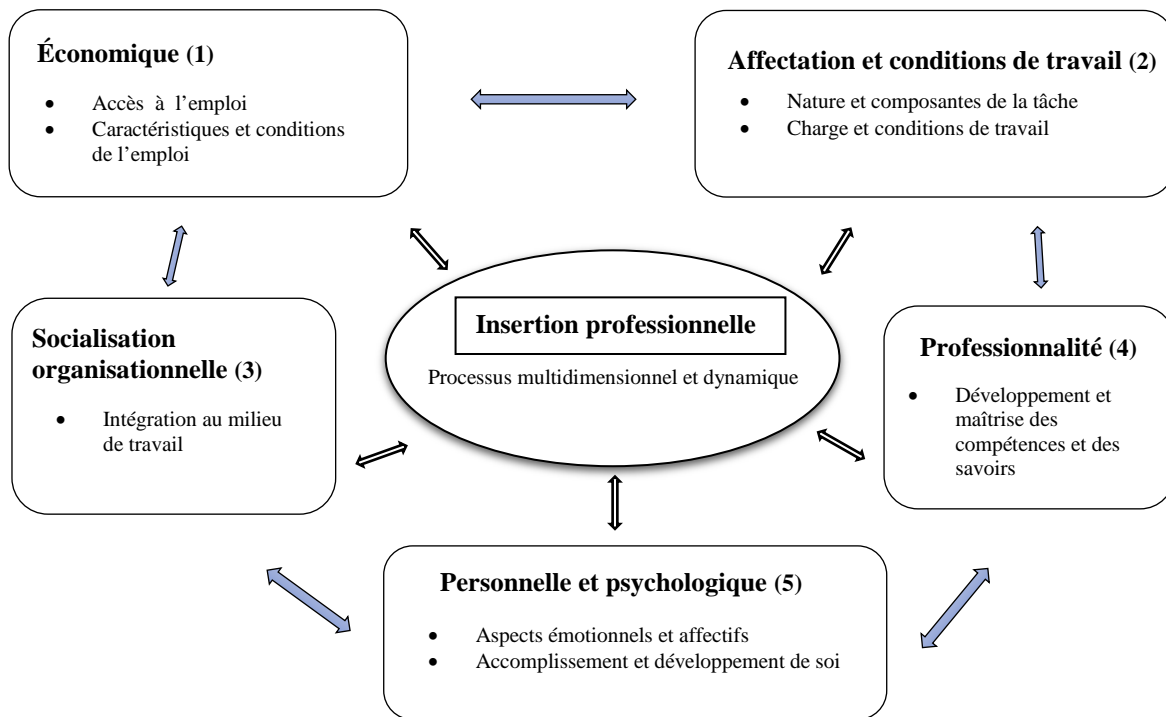
3) l'amélioration des apprentissages des élèves; 4) l'engagement actif dans l'exercice de la profession. Au cours de ces phases qui caractérisent l'insertion professionnelle en enseignement, l'enseignant débutant vivant une situation d'insertion doit traverser trois frontières en étant soutenu par un pair expérimenté (Lévesque et Gervais, 2000; Martineau, 2014), soit : 1) la phase inclusive qui consiste à s'intégrer à un groupe et à s'approprier la culture de la profession; 2) la phase fonctionnelle qui se veut le dévouement et l'efficacité au travail; 3) la phase hiérarchique qui correspond au fait de se faire reconnaître socialement et professionnellement. Mukamurera *et al.* (2013) intègrent ces frontières dans un modèle conceptuel à cinq dimensions interdépendantes et complémentaires, modèle inspiré de celui mis au point par Murakumera, Bourque et Gingras (2008) (voir *Figure 1*).

#### 2.1.3.2 DIMENSIONS DE L'INSERTION PROFESSIONNELLE EN ENSEIGNEMENT

En 2008, Murakumera, Bourque et Gingras ont élaboré le premier cadre conceptuel présentant les quatre composantes de l'insertion professionnelle en enseignement. Ce modèle a été élaboré à partir des diverses perspectives du phénomène de l'insertion professionnelle, de l'évolution du marché du travail et des transformations survenues dans la profession enseignante au cours des dernières années. Mukamurera *et al.* (2013) ont ajouté à ce modèle initial une cinquième dimension mettant en perspective les aspects émotionnels et affectifs de l'insertion (voir *Figure 1*). En lien avec ce modèle, Martineau et Vallerand (2005) présentent l'insertion professionnelle en enseignement en tant qu'expérience de vie professionnelle. Ces auteurs mettent ainsi en perspective quatre dimensions interreliées et subjectives (voir *Figure 2*). Les modèles conceptuels de Mukamurera *et al.* (2013) et de Martineau et Vallerand (2005) sont ceux se rapprochant le plus de l'objectif fixé dans la présente recherche. Ces modèles seront davantage mis en évidence dans le prochain paragraphe dans le but de mieux comprendre les dimensions personnelles et professionnelles auxquelles sont exposés les nouveaux enseignants au cours de la phase d'insertion et de s'assurer d'obtenir un plus large éventail d'aspects qui définissent chaque dimension.

### 2.1.3.3 MODÈLE INTÉGRATEUR DE L'INSERTION PROFESSIONNELLE EN ENSEIGNEMENT

Le modèle de Mukamurera *et al.* (2013) aborde cinq dimensions (voir *Figure 1*) de l'insertion professionnelle. D'après ce modèle adapté, la première dimension (1) à considérer touche le plan *économique*. Elle fait référence à l'intégration au marché du travail, plus précisément aux cheminements professionnels ainsi qu'aux conditions et aux caractéristiques des emplois occupés (statut et durée de l'emploi, salaire). L'accès à l'emploi constitue la première étape de l'insertion professionnelle. La deuxième dimension (2) correspond à *l'affectation spécifique à la tâche et aux conditions de travail*. Elle renvoie à la nature et aux composantes de la tâche de même qu'à la charge et aux conditions de travail (pourcentage de tâche, matière(s) enseignée(s), niveaux et secteur d'enseignement). Lors de la phase d'insertion, le nouvel enseignant est effectivement amené à considérer la tâche qui lui a été assignée ainsi que les conditions de travail propres à la profession enseignante. La troisième dimension (3) touche la *socialisation organisationnelle*. Elle réfère au développement interpersonnel, plus précisément à l'adaptation et à la familiarisation au milieu professionnel et social (attentes, valeurs, culture de l'école). Chaque milieu a ses propres particularités auxquelles le nouvel enseignant est amené à s'adapter. La quatrième dimension (4) concerne *l'insertion sur le plan de la professionnalité* visant l'acquisition et la consolidation des compétences et des savoirs propres à la profession (le fait d'être à l'aise, compétent et efficace au travail). Le nouvel enseignant se situe dans un processus d'apprentissage du métier et de développement professionnel. Enfin, la cinquième dimension (5) est d'ordre *personnel et psychologique*. Elle renvoie aux aspects émotionnels et affectifs (stress, craintes) ainsi qu'à l'accomplissement et au développement de soi (estime de soi, sentiment d'efficacité personnelle, sentiment de compétence). Dans ce cas, il importe de considérer que la phase d'insertion professionnelle est également une expérience émotionnelle et affective qui sera vécue différemment selon le traitement et l'interprétation que l'enseignant débutant fait d'une nouvelle situation.

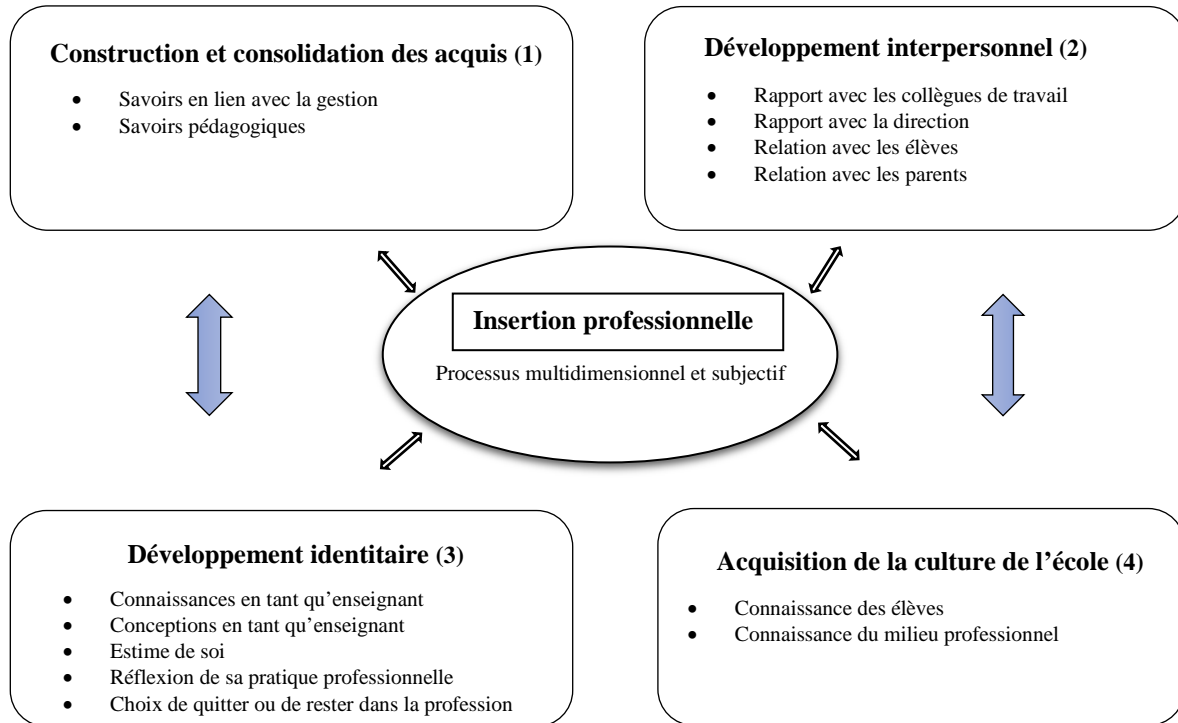


**Figure 1.** Représentation des dimensions interdépendantes de l'insertion professionnelle selon Mukamurera *et al.* (2013)

Comme le mentionnent ces chercheurs, l'interdépendance de ces dimensions influencera l'expérience vécue par l'enseignant. Un enseignant débutant ayant la chance de vivre aisément chacune de ces cinq dimensions ne serait-il pas plus susceptible de connaître une expérience d'insertion professionnelle positive?

En lien avec le modèle proposé par Mukamurera *et al.* (2013), Martineau et Vallerand (2005) présentent l'insertion professionnelle en enseignement en tant qu'expérience de vie professionnelle. Ces auteurs mettent ainsi en perspective quatre dimensions interreliées et subjectives (voir *Figure 2*). La première dimension (1) concerne *la construction et la consolidation des acquis*. Elle renvoie plus particulièrement aux savoirs du nouvel enseignant reliés à sa gestion de la classe (gestion des comportements et du temps) et à sa pédagogie (connaissances liées à la matière enseignée, aux élèves en tant qu'apprenants, au PFEQ). La

seconde dimension (2) touche davantage à son *développement interpersonnel*, c'est-à-dire les rapports aux collègues et à la direction ainsi que les *relations* avec les élèves et les parents. Cette dimension comprend plusieurs facteurs susceptibles d'influencer ses rapports et ses relations tels que le soutien offert par les collègues, les attentes de la part de la direction, la crainte d'être jugé par les parents et les attitudes de l'enseignant débutant envers les élèves. La troisième dimension (3) réfère au *développement de l'identité professionnelle du nouvel enseignant*. Elle renvoie plus spécifiquement à ses connaissances et à ses conceptions en tant qu'enseignant (limites, méthodes d'enseignement jugées adéquates), à son estime de soi (sentiment de compétence ou d'incompétence professionnelles), à la réflexion qu'il a à propos de sa pratique professionnelle ainsi que face à ses choix de rester ou de quitter la profession. Enfin, la dernière dimension (4) s'intéresse à *l'acquisition de la culture de l'école*. Le nouvel enseignant est amené à développer une bonne connaissance des élèves et du fonctionnement du milieu professionnel (normes, valeurs, pratiques pédagogiques mises en place dans l'école).

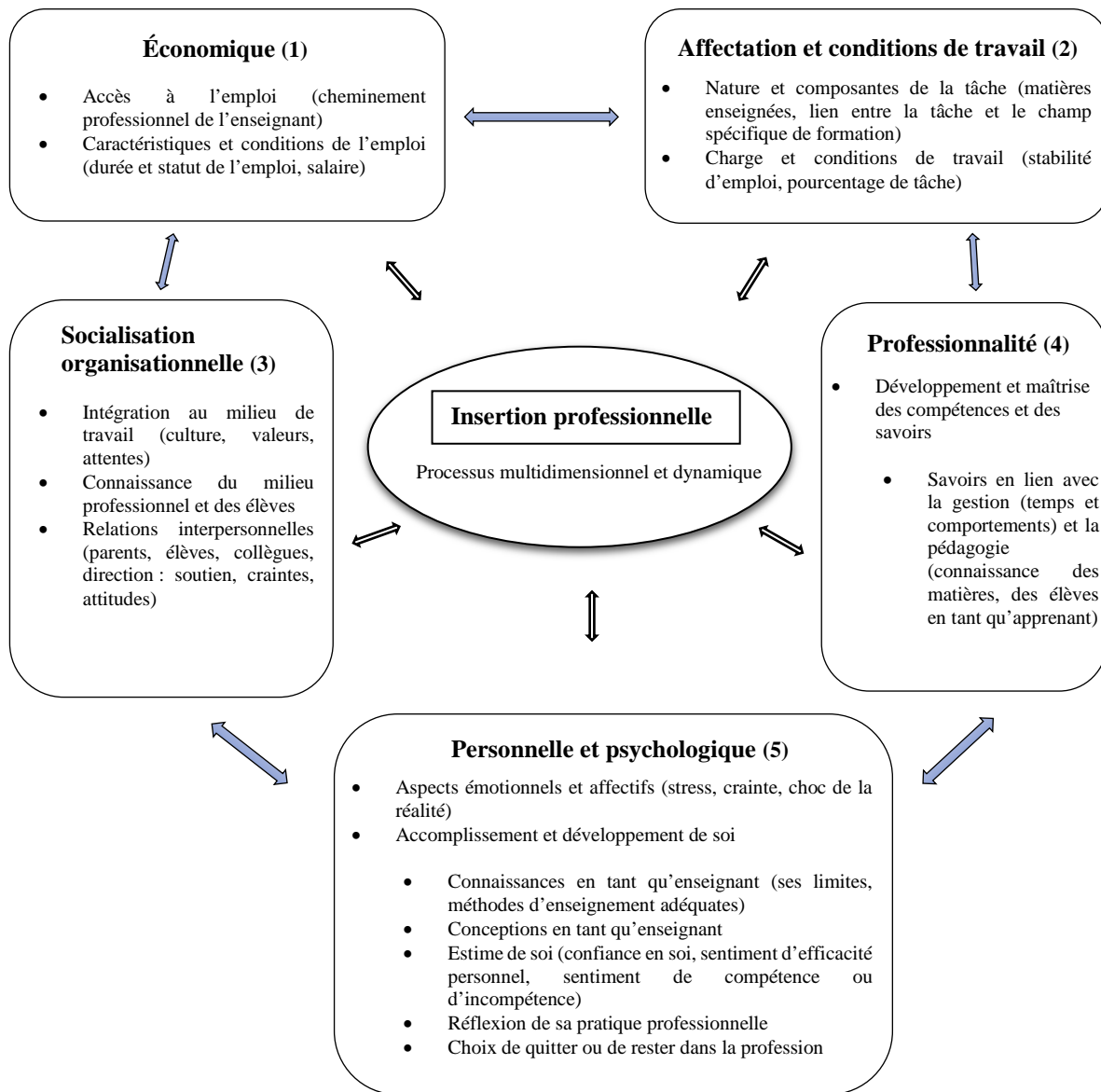


**Figure 2.** Représentation des dimensions interdépendantes de l'insertion professionnelle selon Martineau et Vallerand (2005)

À cet égard, dans le cadre de la présente étude, toutes les dimensions définies par ces chercheurs ont été prises en considération puisqu'elles constituent des enjeux cruciaux lors de la phase d'insertion d'un enseignant en adaptation scolaire et sociale. Rappelons que ce secteur d'enseignement nécessite une bonne connaissance des divers milieux, des populations d'élèves et des matières à enseigner, mais également une bonne capacité d'adaptation, de gestion et de confiance en ses compétences d'où la pertinence de croiser les dimensions personnelles et professionnelles dans un même modèle.

Pour les fins de cette recherche, un modèle intégrateur est donc proposé (voir *Figure 3*), qui s'inspire plus particulièrement de celui de Mukamurera *et al.* (2013), mais mettant également en perspective les dimensions personnelles explicitées dans le modèle de Martineau et Vallerand (2005). Ce modèle intégrateur comprend les cinq dimensions de la *Figure 1*. Trois de ces cinq dimensions (*socialisation organisationnelle (3)*, *professionnalité*

(4) ainsi que *personnelle et psychologique* (5)) sont complétées par des aspects abordés (*rappports et relations interpersonnels, connaissances des élèves et du milieu professionnel, savoirs en lien avec la gestion et la pédagogie, connaissances et conceptions en tant qu'enseignant, estime de soi, réflexion de sa pratique professionnelle, choix de quitter ou de rester dans la profession*) dans les dimensions de la Figure 2. Cet ajout permettra d'examiner et de mieux comprendre l'importance relative à chacune des dimensions, autant personnelles que professionnelles, pour l'étude de l'insertion professionnelle vécue par les nouveaux enseignants du secteur de l'adaptation scolaire et sociale au Québec.



**Figure 3.** Représentation des dimensions interdépendantes de l'insertion professionnelle en enseignement dans la présente recherche

En somme, tout au long du processus d'insertion professionnelle, le nouvel enseignant sera amené à faire l'expérience de chacune de ces cinq dimensions. Étant donné le contexte particulier de l'enseignement en adaptation scolaire et sociale, les principales caractéristiques

de ce secteur seront définies afin de mieux cerner l'expérience d'insertion professionnelle du nouvel enseignant en adaptation scolaire et sociale, et ce, à travers les dimensions professionnelles (1 à 4) et personnelles (5).

## 2.2 SECTEUR DE L'ADAPTATION SCOLAIRE ET SOCIALE AU QUÉBEC

Au Québec, le secteur de l'adaptation scolaire et sociale regroupe des populations d'élèves ainsi que des parcours de formation spécifiques. Selon la tâche d'enseignement qui lui est confiée, l'enseignant en adaptation scolaire et sociale doit en effet enseigner diverses matières scolaires à plusieurs populations d'élèves en se référant à un programme de formation précis. Dans le cadre de cette recherche, il s'avère important de clarifier les populations d'élèves ainsi que les différents parcours de formation puisqu'ils font partie intégrante de la tâche du nouvel enseignant en adaptation scolaire et sociale. Il est également pertinent de présenter les principaux fondements dans la perspective de mieux comprendre globalement l'évolution du secteur de l'adaptation scolaire et sociale au sein du système éducatif québécois.

### 2.2.1 GRANDS FONDEMENTS DE L'ADAPTATION SCOLAIRE ET SOCIALE

Avant les années 1960, le système scolaire québécois n'avait formulé aucune obligation en ce qui a trait aux élèves présentant une déficience intellectuelle (Ducharme, 2007). En effet, ces élèves ne bénéficiaient d'aucune ressource éducative pour répondre à leurs besoins spécifiques. Ce n'est donc qu'à partir de la fin des années 1960 que l'État québécois décide de s'engager dans leur scolarisation en leur offrant de nombreuses écoles et classes spéciales (Dufour, 1997). Dans les années 1990, l'accroissement du taux de décrochage et le nombre considérable d'élèves ayant des difficultés d'adaptation ou d'apprentissage ainsi que d'adultes analphabètes a mené à une remise en question du fonctionnement du système éducatif (MEQ, 2003).

Pour leur permettre de se doter d'un cadre scolaire cohérent, la Loi sur l'instruction publique, adoptée en 1988 et révisée en 1998, confiait aux commissions scolaires l'obligation d'offrir et d'adapter les services éducatifs en fonction des besoins et des capacités des élèves



HDAA (Fédération des commissions scolaires du Québec (FCSQ), 2015; MELS, 2007b). L'instauration de cette loi visait principalement à faciliter l'apprentissage et l'insertion sociale de ces élèves. En 2000, la nouvelle politique de l'adaptation scolaire et sociale *Une école adaptée à tous ses élèves* est également adoptée dans le but d'élaborer des interventions rapides et adaptées aux besoins des élèves HDAA et de créer une communauté éducative autour de ces derniers (FCSQ, 2015; MELS, 2007b). Cette politique mise sur la réussite de tous ces élèves sur les plans de l'instruction, de la qualification et de la socialisation, et ce, malgré leurs différences (FCSQ, 2015; MELS, 2007b). Enfin, la nouvelle convention collective nationale des enseignants permet l'ajout de ressources afin de mieux soutenir les élèves en difficulté, prévenir leurs difficultés et organiser les services éducatifs (FCSQ, 2015).

Ces changements ont ainsi permis la mise en place de plusieurs services éducatifs adaptés aux élèves HDAA, dont l'implantation de différents programmes d'études aux niveaux préscolaire, primaire et secondaire. Ainsi, le système éducatif québécois propose aujourd'hui divers programmes et parcours de formation à l'intérieur du secteur de l'adaptation scolaire et sociale. Les paragraphes suivants serviront à préciser l'étendue de ces parcours ainsi que des populations d'élèves HDAA.

### **2.2.2 POPULATIONS D'ÉLÈVES DU SECTEUR DE L'ADAPTATION SCOLAIRE ET SOCIALE**

Aux yeux du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS, 2007a), l'adaptation scolaire et sociale est un secteur d'enseignement composé d'une population d'élèves à risque et d'élèves handicapés ou en difficultés d'adaptation ou d'apprentissage (HDAA). Dans son document portant sur *l'Organisation des services éducatifs aux élèves HDAA*, le ministère (2007a, 2007b) énumère chacun des troubles, des déficiences et des difficultés associés à ces élèves en leur attribuant un code de difficulté (voir *Tableau 1*).

**Tableau 1.** Codes de difficulté appliqués aux élèves HDAA (MELS, 2007a, 2007b)

<b>Codes de difficulté reconnus par le MELS</b>					
<b>14</b> Trouble grave du comportement	<b>23</b> Déficience intellectuelle (DI) profonde	<b>33</b> Déficience motrice légère ou organique	<b>42</b> Déficience visuelle	<b>50</b> Troubles envahissants du développement	<b>99</b> Déficience atypique
	<b>24</b> Déficience intellectuelle (DI) moyenne à sévère	<b>34</b> Déficience langagière	<b>44</b> Déficience auditive	<b>53</b> Trouble relevant de la psychopathologie	
		<b>36</b> Déficience motrice grave			

Ce code est une information administrative dont l'objectif est d'offrir les services appropriés aux élèves HDAA (Commission scolaire de Montréal (CSDM), 2013). D'ailleurs, certains codes de difficultés sont appliqués par les commissions scolaires, mais ne sont pas reconnus par le MEES, soit dans les cas d'élèves ayant des difficultés d'apprentissage, d'adaptation et une déficience intellectuelle légère (voir *Tableau 2*) (Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys (CSMB), 2010). En ce qui a trait aux élèves à risque<sup>11</sup>, aucun code de difficulté n'est attribué par le MEES ou encore par les commissions scolaires.

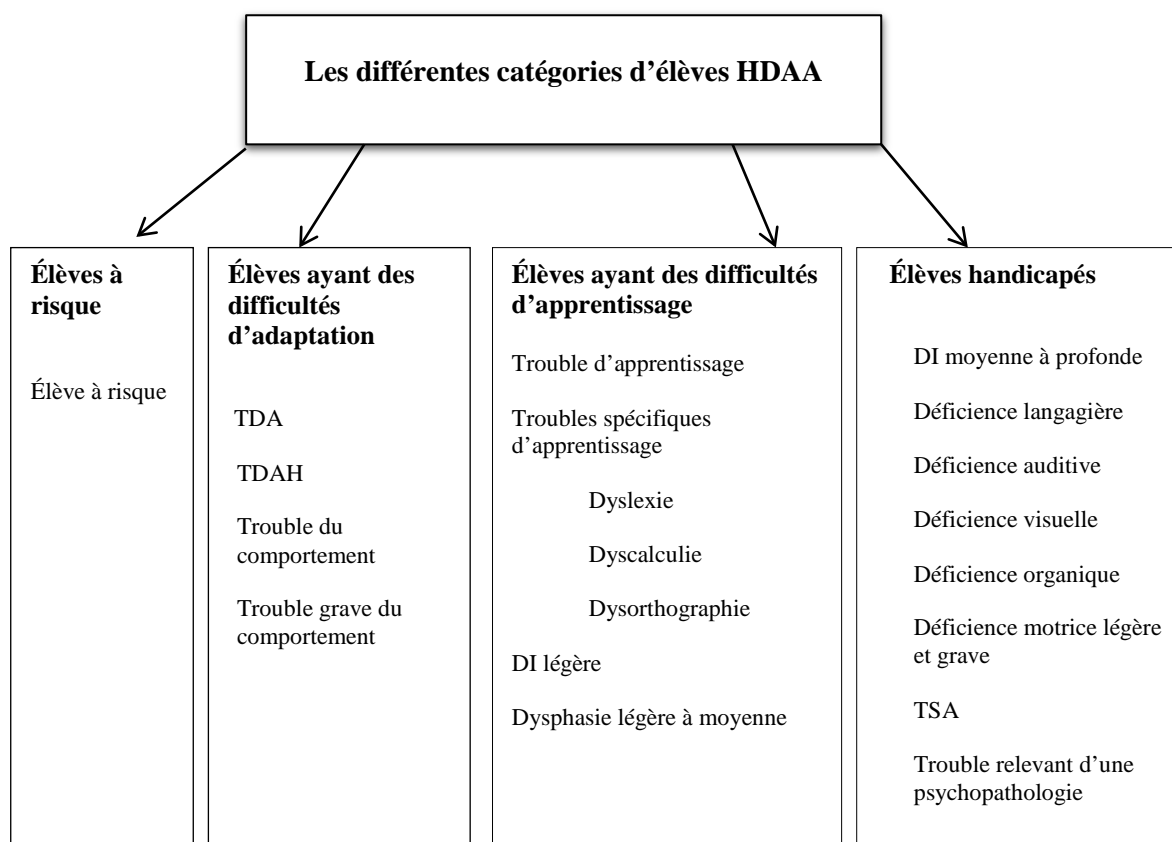
**Tableau 2.** Codes de difficultés appliqués aux élèves HDAA (CSMB, 2010; CSDM, 2013)

<b>Codes de difficultés appliqués par les commissions scolaires</b>		
<b>10</b> Difficulté d'apprentissage	<b>12</b> Difficulté d'adaptation ou Trouble du comportement	<b>21 ou 11</b> Déficience intellectuelle légère

<sup>11</sup> La notion d'« élèves à risque » est introduite dans le but d'offrir à tous les élèves présentant une difficulté, des services éducatifs appropriés, sans qu'il soit nommé « élèves en difficulté » ou « ayant une déficience intellectuelle » (MELS, 2007a).

En 2013, la Fédération des syndicats de l'enseignement (FSE) a élaboré un référentiel pour les enseignants désirant mieux aider et soutenir les élèves HDAA. À la différence du classement de ces élèves par le MEES, ce document regroupe les élèves HDAA en quatre catégories (voir *Figure 4*), soit : 1) les élèves à risque, c'est-à-dire ceux qui présentent des facteurs de vulnérabilité pouvant influencer leurs apprentissages et leurs comportements; 2) les élèves handicapés, lesquels sont susceptibles d'éprouver une incapacité à accomplir des activités de la vie courante. Cette catégorie comprend les élèves ayant une déficience langagière, une déficience intellectuelle (DI) moyenne à profonde, une déficience auditive, visuelle, organique ou motrice légère à grave, un trouble du spectre de l'autisme (TSA) ou relevant d'une psychopathologie; 3) les élèves ayant des difficultés d'adaptation, soit ceux possédant des désordres sur le plan de l'attention et du comportement. Cette catégorie comprend les troubles déficitaires de l'attention sans (TDA) ou avec hyperactivité (TDAH), les troubles du comportement ainsi que les troubles graves du comportement; 4) les élèves en difficulté d'apprentissage désignent ceux éprouvant des lacunes permanentes ou temporaires sur le plan scolaire. Il peut être question ici d'élèves qui possèdent des difficultés d'apprentissage, des troubles spécifiques d'apprentissage (dyslexie, dysorthographe et dyscalculie), une dysphasie légère à moyenne et une déficience intellectuelle légère.

Au cours de sa carrière, le nouvel enseignant en adaptation scolaire et sociale sera donc amené à enseigner à l'une ou à plusieurs de ces populations d'élèves selon la tâche d'enseignement qui lui sera confiée, d'où l'importance de bien les distinguer dans cette section du travail de recherche. Une synthèse de l'ensemble des élèves HDAA est ici présentée en fonction de quatre catégories (voir *Figure 4*), comme le suggère la FSE.



**Figure 4.** Représentation des différentes catégories de populations d'élèves HDAA (FSE, 2013)

Au Québec, l'identification de ces élèves se fait sous différentes conditions en fonction des manifestations de l'élève sur les plans scolaire et social (Comité patronal de négociation pour les commissions scolaires francophones (CPNCF), 2011) : 1) dans le cas de l'élève à risque, l'enseignant est amené à utiliser une grille d'identification<sup>12</sup> dans le but d'évaluer le niveau de ses apprentissages et de ses comportements (de faible à sévère); 2) si l'enseignant constate que les difficultés d'apprentissage de l'élève ne lui permettent pas de progresser, il doit demander à la direction de son établissement l'élaboration d'un plan

<sup>12</sup> Dans le document de Potvin, Leclerc, Pinard, Papillon et Marzouk (2012) se retrouve un exemple de grille d'identification d'élèves à risque d'échec scolaire au primaire.

d'intervention pour offrir les services adaptés à l'enfant. Pour être reconnu comme « élève en difficulté d'apprentissage », l'enseignant est dans le droit de demander une analyse des besoins et des capacités de l'élève; 3) dans le cas de l'élève ayant des troubles du comportement, l'enseignant pourra l'identifier si le jeune démontre, sur une période de deux mois, un ou plusieurs comportements (par exemple : comportements agressifs et impulsifs). Si les services mis en place sont insuffisants, l'enseignant peut demander l'élaboration d'un plan d'intervention pour étudier le cas de l'élève et suggérer des mesures d'appui; 4) les élèves handicapés ou ayant un trouble grave du comportement sont identifiés sous trois conditions : 1) une évaluation diagnostique doit être réalisée par un spécialiste dans le but de spécifier la nature du trouble ou de la déficience; 2) les incapacités résultant du trouble ou de la déficience ont des répercussions sur les apprentissages, l'autonomie et la socialisation de l'élève; 3) les moyens adaptés aux besoins et capacités de l'élève doivent être élaborés afin de réduire les conséquences du trouble, de la déficience et de la difficulté.

Le but de cette identification est d'aider les intervenants scolaires (enseignant, direction d'école, éducateur spécialisé et orthopédagogue) à cibler rapidement les lacunes du jeune afin de mieux intervenir auprès de ce dernier (FSE, 2013). Selon les divers besoins et capacités de l'élève HDAA, les établissements scolaires des secteurs primaire et secondaire offrent également à ces élèves divers choix de parcours de formation. Du fait que cette recherche s'intéresse davantage aux enseignants du niveau secondaire, les parcours de formation des élèves HDAA de cet ordre d'enseignement seront plus particulièrement approfondis. Il s'avère également essentiel de connaître ces différents parcours pour une meilleure compréhension de l'expérience d'insertion professionnelle d'enseignants débutants du secteur de l'adaptation scolaire et sociale – profil secondaire.

### **2.2.3 PROGRAMMES ET PARCOURS DE FORMATION DU SECTEUR DE L'ADAPTATION SCOLAIRE ET SOCIALE : NIVEAU SECONDAIRE**

Le service éducatif québécois est composé de divers programmes de formation pour les élèves HDAA, en particulier à l'ordre secondaire (voir *Figure 5*). En fonction du trouble, de la déficience ou des difficultés identifiés chez l'élève, ce dernier pourra évoluer dans l'un

ou l'autre des programmes ou des formations mis en place par le MEES. Il est important de spécifier ici que certains termes utilisés pour désigner un programme et une classe spécifiques peuvent différer d'une commission scolaire à l'autre ou d'un milieu à l'autre, bien que ceux-ci comportent généralement un contenu similaire. Dans les lignes qui suivent, les programmes de formation mis en place par le MEES ainsi que par la CSDN seront décrits de façon plus particulière<sup>13</sup>.

D'abord, l'élève ayant une déficience intellectuelle moyenne à sévère fréquentant les écoles secondaires peut se développer et vivre des réussites grâce aux programmes *Compétences axées sur la participation sociale (CAPS)*, *Programmes d'études adaptés avec compétences transférables essentielles (PACTE)* et *Démarche éducative favorisant l'intégration sociale (DEFIS)* (MEES, 2018b). Un programme est également destiné à l'élève ayant une déficience intellectuelle profonde (MELS, 2011b), alors que le programme *Treatment and Education of Autistic and related Communication Handicapped Children (TEACCH)* est élaboré pour l'élève TSA (Fédération québécoise de l'autisme (FQA), 2015). Pour ce qui est du jeune qui présente des difficultés sur le plan des apprentissages, il peut évoluer dans des programmes de formations axées sur l'emploi telles que la *Formation préparatoire au travail (FPT)* et la *Formation menant à un métier semi-spécialisé (FMS)* et recevoir du soutien de la part d'une orthopédagogue<sup>14</sup> (L'Association des orthopédagogues du Québec (L'ADOQ), 2015; MEES, 2018a). Enfin, certains élèves HDAA du secteur secondaire (par exemple : l'élève à risque, l'élève qui présente un TDAH ou un trouble du comportement) suivent le même programme qu'au secteur régulier, plus précisément le *PFEQ du primaire ou du secondaire* (CSDN, 2014, 2015). L'enseignement est alors adapté aux capacités académiques et sociales du jeune. De ce fait, l'enseignant en adaptation scolaire et sociale doit maîtriser et enseigner plusieurs des disciplines prévues au PFEQ, et ce,

---

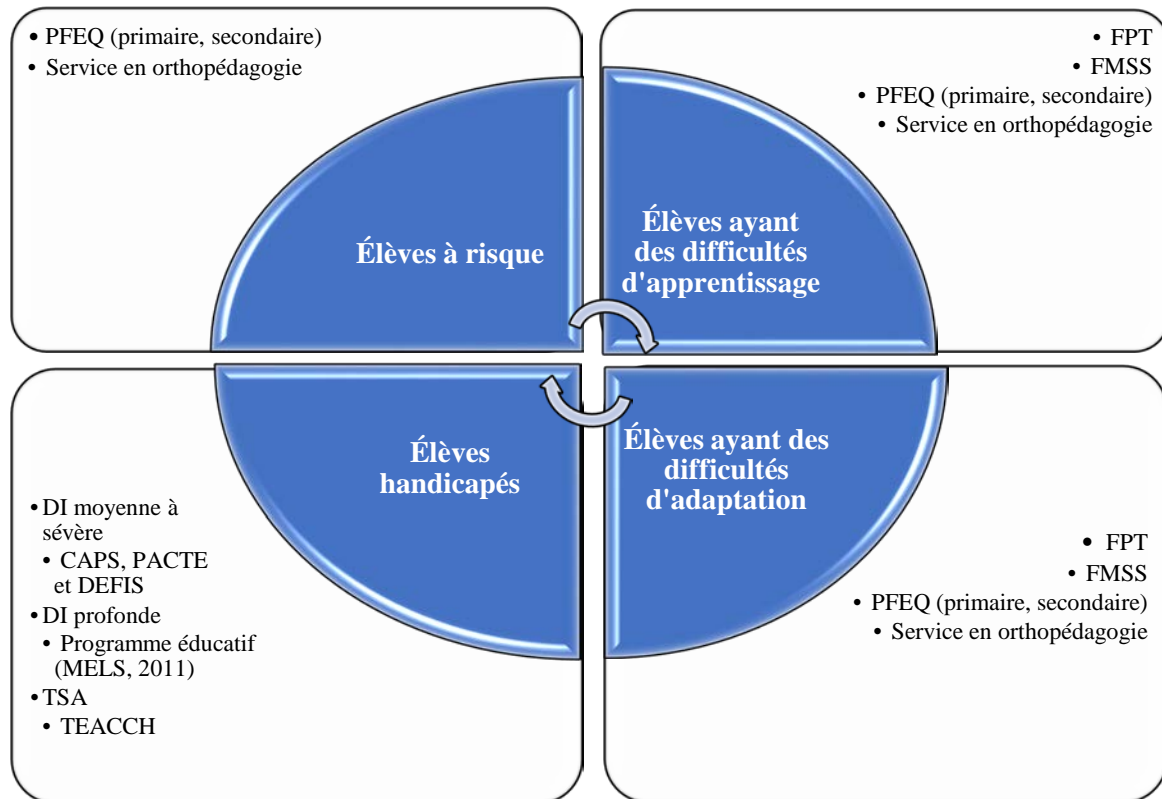
<sup>13</sup> Cette commission scolaire a été choisie à titre d'exemple strictement.

<sup>14</sup> L'orthopédagogue est un pédagogue évaluant et intervenant auprès d'élèves pouvant présenter, ou qui présentent, des difficultés ou des troubles d'apprentissage sur le plan de la lecture, de l'écriture ou en mathématiques (L'ADOQ, 2015).

généralement jusqu'à la fin du premier cycle du secondaire<sup>15</sup> (Commission scolaire des Affluents, 2013; CSDN, 2014; 2015). La Figure 5 illustre bien l'étendue des programmes offerts au niveau secondaire aux élèves HDAA.

### Programmes de formation à l'intention des élèves HDAA

#### Niveau secondaire – Adaptation scolaire et sociale



**Figure 5.** Vue d'ensemble des différents programmes de formation au niveau secondaire en adaptation scolaire et sociale au Québec (CSDN, 2014, 2015; CSMB, 2010; FQA, 2015; MEES, 2018b; MELS, 2011a)

<sup>15</sup> L'enseignant peut être amené à enseigner jusqu'au deuxième cycle du secondaire à un élève ayant des troubles du comportement puisque ces jeunes ne présentent généralement pas de déficit intellectuel (Commission scolaire des Affluents, 2013), mais plutôt un déficit majeur de la capacité d'adaptation (FSE, 2018).

Selon la trajectoire des services EHDA<sup>16</sup> élaborée par la CSDN (2014, 2015), plusieurs classes spécialisées sont disponibles pour répondre aux besoins de ces élèves (voir *Figure 6*). L'élève HDAA pourra effectivement s'insérer dans une classe spécifique en fonction de son âge, de son classement (tel que défini par la FSE (2013)) et de ses acquis scolaires. En effet, un élève ayant des difficultés d'apprentissage et n'ayant pas atteint tous les acquis du primaire sera placé à l'âge de 13 ans dans des classes à *Cheminement particulier continue (CPC)* et à 15 ans, dans des classes *FPT*. De manière générale, l'élève âgé de 15 ans et ayant atteint les objectifs académiques du primaire évoluera plutôt dans des classes du programme de *FMS*. De plus, des *Classes de Langage* sont présentes pour l'élève présentant des troubles sévères du langage, alors que des *Classes d'intégration sociale et scolaire (CISS)* sont disponibles pour l'élève ayant des troubles du comportement. Quant à l'élève qui présente une déficience intellectuelle légère à sévère, il cheminera, selon son âge, le niveau de son autonomie et de sa capacité cognitive et motrice, dans une classe de *Formation préparatoire au travail adapté (FPTA)* ou de *Cheminement particulier à l'autonomie (CPA)*.

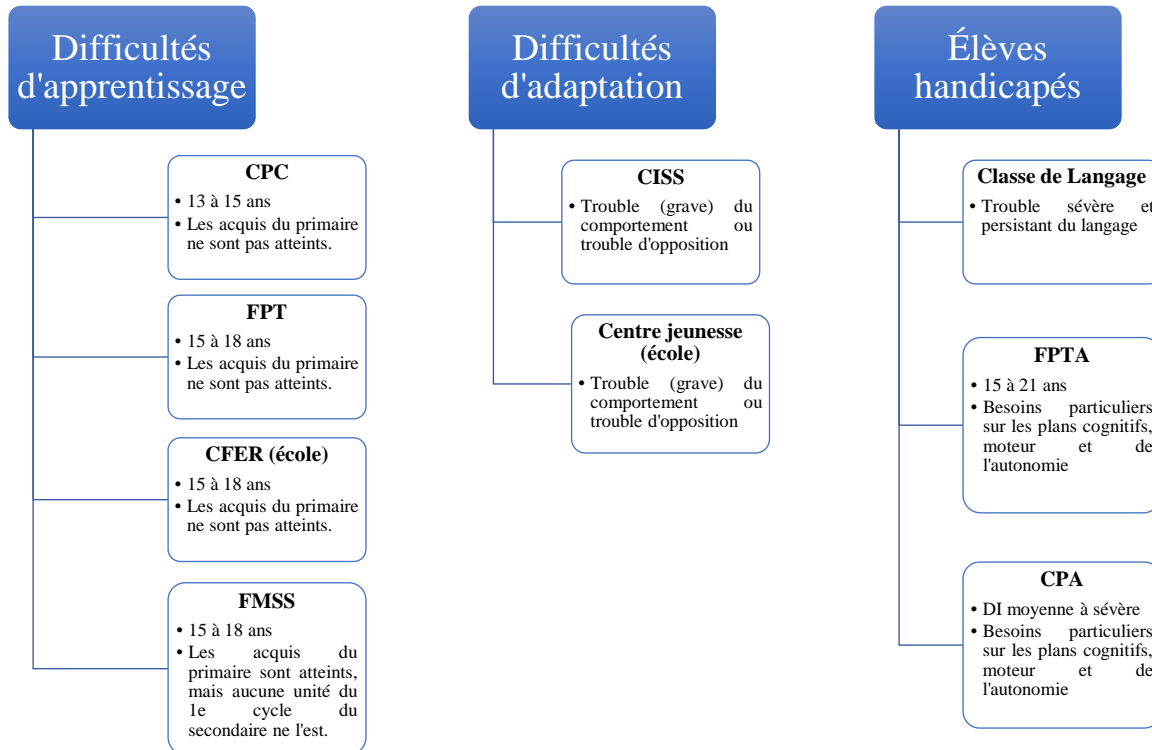
Toujours selon la CSDN (2014, 2015), divers établissements scolaires sont spécifiques aux élèves HDAA. Selon leur classement établi par la FSE (2013), ces jeunes peuvent fréquenter les écoles secondaires, le *Centre jeunesse* et les *Centres de formation en entreprise et récupération (CFER)*. Ces classes à effectif réduit<sup>17</sup> ont été créées dans le but de faciliter le transfert de connaissances, la gestion de la classe et de permettre aux jeunes de vivre des réussites. Une synthèse des différents services offerts aux élèves HDAA au Québec est présentée ci-dessous. Il est important de se rappeler, comme évoqué précédemment, que le type de programmes d'études, les classes spéciales ainsi que leurs appellations peuvent différer d'une commission scolaire à l'autre ou d'un milieu à l'autre.

---

<sup>16</sup> Il importe ici de ne pas généraliser. Ce sont effectivement les trajectoires habituelles empruntées par certains jeunes du secteur de l'adaptation scolaire et sociale.

<sup>17</sup> Les classes en adaptation scolaire et sociale sont toutes à effectif réduit. Le nombre d'élèves varie et peut regrouper jusqu'à un maximum de 20 élèves (Commission scolaire des Affluents, 2013).





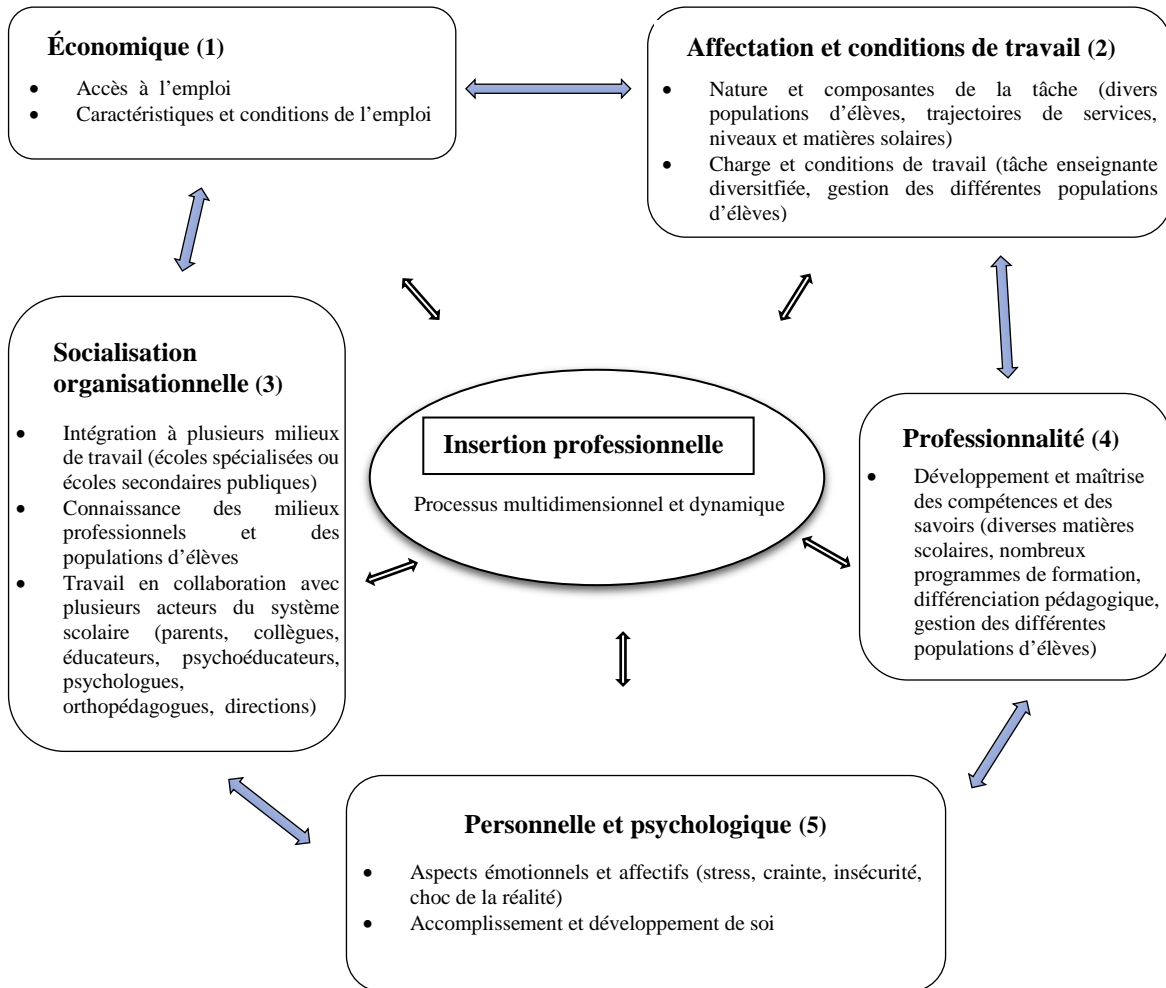
**Figure 6.** Synthèse des différentes trajectoires de services au niveau secondaire en adaptation scolaire et sociale (CSDN, 2014, 2015)

Cette large étendue de parcours de formation ainsi que de populations d'élèves HDAA amène l'enseignant de ce secteur à bien connaître les caractéristiques de ces jeunes et à maîtriser divers programmes de formation et plusieurs disciplines d'enseignement (mathématiques, français, arts (plastiques et dramatique), ECR, univers social, science et technologie (UQAC, 2019; UQAM, 2019; UQAR, 2019)). Ce défi est décuplé pour les enseignants débutants qui, en raison des conditions d'affectation et de précarité, doivent se familiariser continuellement avec de nouveaux milieux scolaires ainsi qu'à de nouvelles tâches d'enseignement (Gingras et Mukamurera, 2008). On pourrait alors s'attendre à une situation hautement complexe pour le nouvel enseignant du secteur de l'adaptation scolaire et sociale, qui est amené à exercer sa profession auprès d'une grande variété de populations d'élèves, et ce, dans le cadre de parcours d'études souvent inexplorés au cours de sa

formation initiale à l'enseignement en adaptation scolaire et sociale, profil secondaire. Comme cela a été évoqué précédemment, d'après notre recension des écrits, l'expérience d'insertion professionnelle des enseignants qui œuvrent dans le secteur précis de l'adaptation scolaire et sociale demeure une question très peu explorée au Québec. De ce fait, la situation des nouveaux enseignants de ce secteur demeure méconnue au sein de la communauté des chercheurs en sciences de l'éducation, d'où la pertinence de la présente étude. Dans ce contexte, l'étude de l'insertion professionnelle des enseignants du secteur de l'adaptation scolaire et sociale s'effectuera à partir d'une connaissance plus fine des parcours de formation, des programmes d'études et des diverses populations d'élèves dans lesquels les sujets de la recherche sont amenés à évoluer.

D'ailleurs, chacune de ces caractéristiques (programmes d'études, populations d'élèves) du secteur de l'adaptation scolaire et sociale fait partie intégrante des dimensions professionnelles (1 à 4) de l'insertion professionnelle et aura sans doute un impact sur la dimension personnelle (5). Le contexte particulier de ce secteur d'enseignement a entre autres pour conséquence que l'enseignant débutant doit : 1) enseigner de multiples matières scolaires à divers niveaux, et ce, à des populations d'élèves différentes; 2) s'intégrer dans des milieux de travail différents (écoles spécialisées, écoles secondaires publiques); 3) établir des relations et travailler en collaboration avec plusieurs acteurs du système scolaire (notamment, direction d'école, psychologue, orthopédagogue, éducateur, parents); 4) différencier les interventions, le matériel didactique et l'enseignement selon les besoins de l'élève. Ces nombreuses adaptations ont assurément des répercussions sur le travail du nouvel enseignant et conséquemment, sur certains de ses aspects émotionnels et affectifs ainsi que sur son développement personnel et professionnel. La complexité du secteur de l'adaptation scolaire et sociale pourrait amener à l'enseignant débutant davantage de stress en lien avec les élèves et la gestion de la matière, de remises en question sur ses limites et sa gestion de la classe, d'adaptation sur le plan de ses méthodes d'enseignement (différenciation pédagogique), de réflexion sur sa pratique, de confiance en ses compétences ou au contraire, de questionnements sur ses sentiments d'incompétence envers son enseignement. La Figure 7 reprend de manière synthétique les différentes facettes du travail de l'enseignant en

adaptation scolaire et sociale à travers le filtre des cinq dimensions de l'insertion professionnelle.



**Figure 7.** Représentation des dimensions interdépendantes de l'insertion professionnelle en lien avec le secteur de l'adaptation scolaire et sociale

Comme évoqué précédemment, ce modèle intégrateur met en perspective les cinq dimensions de l'insertion professionnelle. À la différence de celui présenté précédemment, ce dernier intègre les diverses composantes du secteur de l'adaptation scolaire et sociale. Ce nouveau modèle permettra de mettre en évidence chacune des facettes propres au travail de l'enseignant de ce secteur d'enseignement (tâche d'enseignement, milieux de travail, travail

en collaboration, différenciation pédagogique) et d'examiner si elles ont un impact sur l'expérience d'insertion du nouvel enseignant, tant sur le plan personnel que professionnel. D'ailleurs, ce modèle servira à l'élaboration de notre canevas d'entretien. En effet, la cueillette de données dans le cadre de cette recherche se fera par l'entremise d'entretiens semi-dirigés, comme l'expose une section du chapitre suivant. Cette prochaine section du mémoire met en perspective une démarche méthodologique mise en œuvre dans le but de décrire et d'analyser l'expérience d'insertion de jeunes enseignants en adaptation scolaire et sociale, et ce, par l'entremise des dimensions personnelles et professionnelles.

## CHAPITRE 3

### MÉTHODOLOGIE

Ce troisième chapitre aborde la démarche méthodologique retenue dans le cadre de cette étude. Le phénomène de l'insertion professionnelle au Québec constitue une réalité complexe à laquelle les enseignants débutants sont confrontés. Dans le but de mieux comprendre cette expérience d'insertion dans le métier du point de vue d'enseignants du secteur de l'adaptation scolaire et sociale au niveau secondaire, il sera question dans les paragraphes suivants de l'approche méthodologique, des sources et des outils de collecte de données, des méthodes d'analyse utilisées dans cette recherche qualitative/interprétative ainsi que des considérations d'ordre éthique et déontologique. Les critères de scientificité et de rigueur de même que les limites de cette recherche seront également abordés.

#### 3.1 APPROCHE MÉTHODOLOGIQUE

D'après notre recension des écrits, dans les diverses recherches québécoises précitées sur le thème de l'insertion professionnelle en enseignement aux ordres primaire et secondaire, les chercheurs ont majoritairement eu recours à une méthodologie qualitative (plus précisément qualitative/interprétative) dans le but d'obtenir une représentation suffisamment complète et nuancée de la réalité professionnelle des nouveaux enseignants dans la province à partir de leur perspective et de leur expérience. À l'inverse, il apparaît que les recherches canadiennes et celles menées à l'échelle internationale étaient généralement quantitatives, où les chercheurs ont opté principalement pour le questionnaire comme outil de collecte de données<sup>18</sup>. Aux États-Unis, dans les recherches qui s'intéressent spécifiquement aux enseignants en adaptation scolaire et sociale (*special education*), autant une méthodologie qualitative que quantitative a été privilégiée. Le but de ces chercheurs américains était essentiellement de décrire les caractéristiques d'une population précise ainsi que d'explorer et de vérifier les relations entre certains facteurs susceptibles d'influencer l'insertion

---

<sup>18</sup> Il faut souligner que les études recensées étaient principalement composées d'un échantillon considérable (minimum de 100 participants).

professionnelle chez les enseignants américains en adaptation scolaire et sociale. Au Québec, l'étude de Giguère et Mukamurera (2018, 2019) comporte plutôt un devis de recherche mixte. Plus particulièrement, ces chercheuses ont exploité une base de données issue d'une enquête par questionnaire en plus d'avoir réalisé des entretiens avec quelques nouveaux enseignants en adaptation scolaire et sociale ayant participé à la première phase quantitative. Donc, les diverses approches méthodologiques diffèrent selon les milieux et les objectifs des chercheurs.

Sur le plan méthodologique, la présente recherche privilégie une approche qualitative et interprétative. Rappelons à cet égard que l'objectif général de cette étude est de décrire et d'analyser l'expérience de l'insertion professionnelle d'enseignants débutants du secteur de l'adaptation scolaire et sociale au secondaire. Le but ici n'est donc pas de justifier des hypothèses ni d'établir des généralisations et des quantifications de variables (Fortin et Gagnon, 2016). Cette recherche qualitative, de nature descriptive et compréhensive, met plutôt l'accent sur les participants et leurs perceptions de la réalité de l'enseignement (Fortin et Gagnon, 2016). En éducation, la recherche peut être souvent critiquée en raison de son écart avec les pratiques quotidiennes des enseignants (Savoie-Zajc, 2011). Le secteur de l'adaptation scolaire et sociale est un domaine d'enseignement complexe de par sa large diversité de populations d'élèves, ses multiples programmes de formation et trajectoires de services. Il est alors pertinent de « se situer au cœur même de la vie quotidienne » de ces enseignants pour ainsi « chercher à mieux la comprendre pour ensuite agir sur elle » (Savoie-Zajc, 2011, p. 125).

### **3.1.1 ÉPISTÉMOLOGIE DE LA RECHERCHE**

Toujours au regard des objectifs poursuivis, le paradigme se rapprochant davantage des visées de cette recherche est l'épistémologie interprétative. En effet, la présente étude dite « qualitative » réalisée dans une perspective interprétative entend appréhender et comprendre la réalité de l'insertion professionnelle à travers le discours des enseignants débutants en adaptation scolaire et sociale, et ce, à l'intérieur de dilemmes et d'enjeux sociaux dans lesquels ils doivent évoluer (Fortin et Gagnon, 2016; Poupart, 1997; Savoie-Zajc, 2009,

2016; Tétreault, 2014). Selon Poupart (1997), « les conduites sociales ne pourraient être comprises ni être expliquées en dehors de la perspective des acteurs sociaux » (p. 175). Le participant possède effectivement le savoir, les compétences et l'expertise dont a besoin le chercheur pour mieux comprendre une réalité et un phénomène particulier (Karsenti et Savoie-Zajc, 2011; Savoie-Zajc, 2009, 2016). Le but de cette recherche est de mettre en perspective, à l'aide d'un recueil de données qualitatives, les pensées, les perceptions et les représentations de ces enseignants en ce qui a trait à leur expérience d'insertion professionnelle (Fortin et Gagnon, 2016; Tétreault, 2014; Van der Maren, 2014). Ces données permettent en fait de mieux saisir et d'expliquer le sens et les significations données à leur réalité d'insertion à travers les dimensions personnelles et professionnelles, et ce, telle qu'ils l'ont réellement vécue (Fortin et Gagnon, 2016; Karsenti et Savoie-Zajc, 2011; Lessard-Hébert, Goyette et Boutin, 1996; Poupart, 1997; Savoie-Zajc, 2009, 2016). À cet égard, l'entretien de recherche qualitatif réalisé dans une perspective interprétative offre, autant au chercheur qu'au participant, un grand potentiel d'approfondissement et de compréhension d'un objet de recherche (Savoie-Zajc, 2009, 2016).

### 3.2 SOURCE DE DONNÉES

Dans le cadre de cette recherche, la population étudiée est celle des enseignants débutants en adaptation scolaire et sociale, plus particulièrement ceux œuvrant à l'ordre secondaire au Québec<sup>19</sup> et ayant entre cinq et dix années d'expérience. L'échantillon constitué pour les fins de cette recherche s'est construit à partir de deux procédures d'échantillonnage et de critères de sélection précis, tel que le soulignent les prochains paragraphes.

---

<sup>19</sup> Le baccalauréat en enseignement en adaptation scolaire et sociale regroupe deux cheminements, soit le niveau préscolaire-primaire et celui secondaire-éducation aux adultes. Dans le cadre de cette recherche, l'attention sera portée sur les enseignants travaillant dans des établissements du secteur secondaire uniquement.

### 3.2.1 PROCÉDURES D'ÉCHANTILLONNAGE

Les enseignants ont d'abord été sélectionnés selon la technique d'échantillonnage non probabiliste intentionnel, aussi appelé par « choix raisonné », « typique » ou « au jugé » (Fortin et Gagnon, 2016). Le recrutement s'est effectué à l'aide d'un protocole préétabli et précis. Au départ, douze commissions scolaires ont été choisies à travers la province de Québec. Ces choix ont été réalisés selon nos connaissances préalables de ces milieux d'enseignement. Certaines étaient situées au Centre-du-Québec, alors que d'autres provenaient de l'est et de l'ouest de la province. Ce choix s'est basé principalement sur le fait que nous voulions obtenir un échantillon assez diversifié en ce qui a trait à la provenance des participants. Après avoir ciblé ces commissions scolaires, les services éducatifs ont été contactés. Au total, six personnes travaillant aux services éducatifs ont autorisé notre projet au sein de leur commission scolaire. Les directions d'établissement de ces commissions scolaires ont ensuite été contactées. Seulement quelques directions d'école ont retourné nos appels. Une lettre de présentation du projet de recherche a été acheminée à l'ensemble des enseignants de leurs écoles, correspondant aux caractéristiques de la population à l'étude. Cinq enseignants ont ainsi confirmé leur participation à l'étude. Or, seulement deux de ces enseignants répondaient précisément aux premiers critères de sélection.

En raison des retours de courriels et d'appels limités des enseignants et des directions d'école, une demande de modification au Comité d'éthique de la recherche (CÉR) a été réalisée dans le but d'ajuster le critère du nombre d'années d'expérience des participants en le faisant passer de cinq à dix ans. Au départ, les enseignants devaient avoir entre cinq et sept ans d'expérience dans le domaine. Cette modification permettait d'augmenter les chances d'obtenir plus de participants à cette recherche. Deux enseignants se sont alors ajoutés à l'échantillon initial.

Un mode alternatif de recrutement a également été utilisé. Plus précisément, la technique d'échantillonnage non probabiliste « en boule de neige », aussi appelée « par réseaux », a été retenue (Beaud, 2016; Fortin et Gagnon, 2016). À la suite d'échanges avec quelques participants, deux enseignants désirant prendre part à l'étude et répondant aux



critères de sélection modifiés ont été recrutés. À ce noyau de participants se sont ajoutés trois autres enseignants répondant aux mêmes critères et référés par les participants initiaux (Beaud, 2016; Fortin et Gagnon, 2016).

Selon Savoie-Zajc (2007), l'échantillonnage de type théorique consent à recueillir des données auprès de personnes présentant des profils plus ou moins distincts afin de confirmer les hypothèses d'interprétation. Dans le cas de cette étude, la procédure d'échantillonnage est de type théorique puisqu'elle est composée d'enseignants considérés comme ayant eu une expérience d'insertion pertinente à analyser, c'est-à-dire harmonieuse ou difficile, ce qui a permis de mieux cerner différentes facettes de l'objet d'étude (Karsenti et Savoie-Zajc, 2011). Une discussion avec chaque participant avant l'entretien a permis de constater que les enseignants qui composent l'échantillon final présentent effectivement des parcours professionnels différents (diverses expériences de travail, régions administratives, etc.), créant ainsi un groupe relativement hétérogène de participants. Cet échantillon s'est donc construit graduellement à partir d'enseignants répondant aux critères de sélection, dont un des critères qui a dû être modifié en cours de recrutement.

### **3.2.2 CRITÈRES DE SÉLECTION DES PARTICIPANTS**

Des critères de sélection ont été déterminés à partir des objectifs de la présente recherche et en vue d'obtenir un échantillon de candidats présentant des profils et des expériences d'insertion relativement différents dans le but d'étudier convenablement l'expérience d'insertion professionnelle des enseignants en adaptation scolaire et sociale au Québec :

- 1) Avoir cumulé de cinq à dix années d'expérience en enseignement en adaptation scolaire et sociale, ceci afin de recueillir une vision suffisamment complète de l'expérience de l'insertion professionnelle à travers les dimensions personnelles et professionnelles. D'une part, ces années d'expérience correspondent à la durée approximative de la période d'insertion professionnelle en enseignement (Martineau, 2009, 2014; Mukamurera, 2014). D'autre part, les enseignants ayant de 5 à 10 ans d'expérience ont

complété en bonne partie leur insertion professionnelle et peuvent porter un regard suffisamment rétrospectif et réflexif sur celle-ci;

- 2) Enseigner au secondaire dans un établissement scolaire québécois dans le but de dresser un portrait suffisamment précis de la situation qui se vit par les enseignants en adaptation scolaire et sociale œuvrant à l'ordre secondaire. Cet ordre d'enseignement a été privilégié puisque les conditions de travail semblent particulièrement complexes et exigeantes en raison notamment des programmes et des parcours diversifiés et des multiples populations d'élèves, comme le font ressortir les deux premiers chapitres de ce mémoire (Cancio, Albrecht et Johns, 2013; Mukamurera, 2011a, 2011b; Singh et Billingsley, 1996; Wasburn-Moses, 2005);
- 3) Provenir de régions urbaines ou rurales, peu importe la région administrative, afin d'offrir un portrait plus élargi et global du phénomène de l'insertion professionnelle au Québec. À cet effet, quelques recherches précitées menées à l'échelle internationale ont démontré que la région peut avoir une influence sur le travail du nouvel enseignant (par exemple : les milieux ruraux américains engagent plusieurs enseignants non qualifiés) (Berry *et al.*, 2011), les enseignants londoniens travaillant en ville quittent majoritairement en raison du salaire trop minime (Smithers et Robinson, 2003), etc.);
- 4) Être diplômé d'un programme de baccalauréat de quatre ans au Québec, comportant quatre stages, en enseignement en adaptation scolaire et sociale (profil secondaire et éducation aux adultes) ou d'une maîtrise en éducation – concentration adaptation scolaire et sociale, décerné au Québec, pour obtenir un portrait précis et actuel de la manière dont est vécue l'insertion professionnelle à la suite de leur formation initiale en enseignement.

Par ailleurs, le choix des enseignants s'est appuyé sur leurs expériences diverses d'insertion professionnelle. Comme mentionné précédemment, des enseignants ayant vécu une insertion professionnelle plutôt harmonieuse ou difficile ont été considérés de manière à dresser un portrait suffisamment contrasté de la situation de l'insertion professionnelle en enseignement dans le secteur de l'adaptation scolaire et sociale.

Au total, neuf enseignants débutants québécois de ce secteur d'enseignement, dont un homme et huit femmes, constituent l'échantillon final de la présente recherche (voir *Tableau 3*). Au départ, le nombre cible de participants était fixé à douze enseignants. Ce nombre a toutefois été sujet à des changements. D'abord, seulement neuf enseignants ont confirmé leur participation à la recherche. Par ailleurs, à la suite de l'analyse des neuf entretiens individuels, les données se répétaient et des données supplémentaires n'auraient pas été pertinentes à la compréhension du phénomène de l'insertion professionnelle en enseignement en adaptation scolaire et sociale. Il y avait alors l'atteinte d'une saturation théorique des données (Fortin et Gagnon, 2016; Karsenti et Savoie-Zajc, 2011).

**Tableau 3.** Caractéristiques des participants de cette recherche

Nom fictif	Âge	Année d'obtention du diplôme	Région administrative	Sexe	Statut d'emploi	Changement de carrière
Charles	30	2010	Chaudière-Appalaches (R)*	M	Précaire	Non
Lison	29	2012	Chaudière-Appalaches (R)	F	Précaire	Non
Rebecca	29	2012	Gaspésie-Îles-de-la-Madeleine (R)	F	Permanence	Non
Maude	36	2011	Chaudière-Appalaches (R)	F	Précaire	Oui
Juliette	30	2011	Capitale-Nationale (U)	F	Permanence	Non
Béatrice	38	2010	Capitale-Nationale (U)	F	Précaire	Oui
Jade	30	2011	Chaudière-Appalaches (R)	F	Précaire	Oui
Mireille	31	2010	Capitale-Nationale (U)	F	Permanence	Non
Monique	39	2002,2013 <sup>20</sup>	Chaudière-Appalaches (R)	F	Permanence	Non

\*R = Rural, U= Urbain

Pour recueillir des informations pertinentes permettant de mieux décrire et analyser le phénomène de l'insertion professionnelle de l'échantillon de cette recherche, des entretiens semi-structurés ont été réalisés auprès des neuf participants recrutés.

<sup>20</sup> Cette enseignante possède un baccalauréat en enseignement de la musique et a débuté en 2013 une maîtrise en éducation en adaptation scolaire et sociale, qui n'a toutefois pas été complétée.

### 3.3 OUTIL PRINCIPAL DE COLLECTE DES DONNÉES : L'ENTRETIEN SEMI-DIRIGÉ

Van der Maren (2014) et Forget (2014) misent sur l'importance de choisir la bonne méthode de collecte de données en sciences sociales. Le type d'entretien oriente effectivement la nature, la qualité de même que la profondeur des données recueillies. De ce fait, il importe que le chercheur se questionne sur le mode d'investigation désiré par sa recherche ainsi que sur les buts poursuivis, et ce, toujours en lien avec les objectifs de la recherche et la problématique (Boutin, 2006). Eu égard à ce qui précède, l'entretien individuel semi-dirigé est la méthode de collecte de données répondant le mieux aux visées de la présente recherche.

#### 3.3.1 ENTRETIEN INDIVIDUEL SEMI-DIRIGÉ

Ce mémoire met en perspective l'expérience reliée à l'insertion professionnelle telle que vécue par des enseignants débutants en adaptation scolaire et sociale au Québec à l'ordre secondaire. Il faut rappeler que les objectifs spécifiques de cette étude sont d'analyser et de décrire l'expérience d'insertion sur les plans professionnel et personnel en plus d'identifier les diverses dimensions jouant un rôle prépondérant dans cette expérience chez ces enseignants. L'entretien de recherche individuel semi-dirigé permet alors d'explorer leurs expériences d'insertion et de mettre en lumière leurs réalités individuelles et sociales à travers les cinq dimensions de l'insertion professionnelle (Poupart, 1997; Tétreault, 2014). D'une part, l'entretien individuel ou face-à-face a l'avantage d'aborder et d'approfondir de manière intime plusieurs aspects personnels et professionnels (par exemple : les relations interpersonnelles, leurs accomplissements) des expériences antérieures et actuelles des participants de cette recherche (Boutin, 2006; Tétreault, 2014). Chaque nouvel enseignant a sa propre expérience d'insertion. Il s'avère donc pertinent d'approfondir chacune d'entre elles dans le but de mieux se représenter le phénomène d'insertion professionnelle au Québec chez les nouveaux enseignants en adaptation scolaire et sociale. D'autre part, le niveau de directivité « semi-dirigé » permet « de rendre explicite l'univers de l'autre » (Savoie-Zajc, 2009, p. 268). Le contact direct et personnel a effectivement le bénéfice d'explorer,

d'approfondir et de clarifier au besoin les expertises des enseignants, les éléments de leurs pensées autour des thèmes abordés lors de l'entretien (par exemple : compétences et savoirs, parcours scolaire et personnel) (Savoie-Zajc, 2009, 2016) et leurs représentations à propos du phénomène d'insertion professionnelle. D'ailleurs, ce type de structuration offre à ces nouveaux enseignants l'opportunité de s'exprimer activement et librement sur les divers sujets (par exemple : leur intégration dans les différents milieux, leur formation initiale) (Savoie-Zajc, 2009, 2016; Tétreault, 2014). De plus, l'entretien semi-dirigé a l'avantage de ne pas limiter la compréhension du phénomène et d'initier la construction de sens entre le participant et le chercheur, ce qui rend l'expérience stimulante sur le plan de leurs apprentissages (Savoie-Zajc, 2009, 2016).

Or, la large latitude imposée par l'entretien semi-dirigé peut comporter de multiples désavantages tels que le fait de manquer de rigueur scientifique (Ouellet et Mayer, 1991), de présenter des propos pouvant manquer d'authenticité (Ouellet et Mayer, 1991; Savoie-Zajc, 1998, 2009) ou d'exactitude (Lévesque, 2016). Ces limites seront abordées plus précisément dans la section portant sur les limites de cette recherche.

### **3.3.2 PROTOCOLES DE L'ENTRETIEN SEMI-DIRIGÉ**

Au cours de l'année 2017-2018, neuf entretiens ont été réalisés auprès d'enseignants québécois en adaptation scolaire et sociale au secondaire. Ces entretiens individuels semi-dirigés ont été d'une durée approximative de 60 minutes par enseignant. Ils ont été menés dans des lieux calmes, déterminés préalablement par les participants (en classe, à la résidence ou encore dans un café). Les questions et les thèmes abordés lors de l'entretien ont été déterminés à l'avance (Fortin et Gagnon, 2016), à l'intérieur d'un guide d'entretien (voir *Annexe I*), mais posés et discutés dans un ordre imprécis (Boutin, 2006; Tétreault, 2014). Les questions formulées étaient courtes (Ouellet et Mayer, 1991; Tétreault, 2014), simples (Geoffrion, 2016) et précises – une seule idée à la fois – (Savoie-Zajc, 2009, 2016) et ont été choisies dans le but d'approfondir et de susciter la réflexion (Tétreault, 2014) sur la thématique de l'insertion professionnelle en enseignement en adaptation scolaire et sociale. Les questions et les thèmes choisis se sont inspirés fortement du modèle conceptuel

intégrateur élaboré dans le cadre de cette recherche<sup>21</sup>. Les questions étaient présentes dans le guide d'entretien afin de s'assurer qu'elles soient toutes abordées avec la même attention (Geoffrion, 2016; Savoie-Zajc, 2009, 2016; Tétreault, 2014). Ce guide a entre autres eu l'avantage de mieux structurer et gérer les situations d'écoute et d'interventions (Blanchet et Gotman, 2005). En effet, il était plus facile dans un premier temps, de s'orienter dans les échanges et de se préparer au prochain sujet à aborder.

Les dimensions personnelles et professionnelles de l'insertion professionnelle en lien avec les caractéristiques du secteur de l'adaptation scolaire et sociale ont toutes été abordées, du moins à partir des éléments de cadrage définis préalablement. En entretien, il était alors question :

- 1) de leurs cheminements professionnels et des caractéristiques des emplois occupés au cours des cinq à dix dernières années. Les enseignants ont été amenés à remplir un tableau qui leur permettait de structurer, de manière chronologique, leur trajectoire (expériences antérieures) en enseignement en adaptation scolaire et sociale (voir *Annexe II*);
- 2) des conditions de travail, de la nature et des composantes des tâches d'enseignement assumées tout au long des années d'intégration dans le métier, plus précisément les pourcentages de tâches, les matières scolaires et les niveaux enseignés, la diversité des populations d'élèves ainsi que la charge de travail;
- 3) de leurs différentes expériences d'intégration dans les milieux professionnels, à savoir les moyens utilisés pour favoriser leur intégration, la dynamique et les relations entretenues avec les différents partenaires;
- 4) de la manière dont ils ont vécu l'acquisition et la consolidation des savoirs et des compétences propres à la profession enseignante, c'est-à-dire l'adaptation au métier d'enseignant, le sentiment de compétence et d'incompétence à l'égard de la gestion de la classe et de la pédagogie;

---

<sup>21</sup> Ce modèle se retrouve à la fin du chapitre 2 : Cadre théorique et conceptuel. Il met en relation les dimensions interdépendantes de l'insertion professionnelle et le secteur de l'adaptation scolaire et sociale.

- 5) de leur expérience émotionnelle et affective en lien avec leurs différentes situations d'insertion ainsi que la manière dont ils ont vécu ces situations, soit leurs premières impressions du marché du travail, leurs opinions en ce qui a trait à la formation initiale, l'insécurité et le stress relatifs au métier, les méthodes d'enseignement, les limites et la confiance, le fait de rester ou de quitter la profession.

Chaque entretien a été enregistré sur une bande audio et les données ont été retranscrites intégralement sous forme de verbatim.

Comme le rappellent Miles, Huberman et Saldana (2014), les mots autant que les chiffres sont essentiels à la compréhension du monde. L'approche qualitative, qui offre des données non métriques (par exemple : mots, textes, tableaux, sons), produit des données suscitées résultant d'interactions symboliques entre un chercheur et un répondant (Van der Maren, 2014). Ce type d'approche offre une compréhension à la fois systémique et globale d'un contexte particulier. L'approche qualitative procure donc des données riches qui s'avèrent concrètes, évocatrices et significatives pour les lecteurs (Miles, Huberman et Saldana, 2014). Or, pour s'assurer de l'authenticité des résultats d'une telle recherche, il importe de réaliser de manière rigoureuse l'analyse qualitative de données issues de ces entretiens, comme l'illustre le prochain segment.

### 3.4 MÉTHODE D'ANALYSE DES DONNÉES QUALITATIVES

En recherche qualitative, selon Paillé (1996), l'analyse des données est l'opération la plus déterminante. Sans analyse, il n'y a pas d'utilisation possible de l'information (Mucchielli, 2006). Cette étape essentielle du processus de recherche permet de reformuler, d'explicitier et de théoriser un phénomène ou une expérience dont le but est la découverte et la construction de sens (Paillé, 1996). Dans cette recherche, une des méthodes d'analyse des données qualitatives s'est avérée plus pertinente. En effet, l'analyse thématique répond effectivement de manière rigoureuse, nuancée et assez complète aux objectifs et à la méthodologie de cette présente recherche.



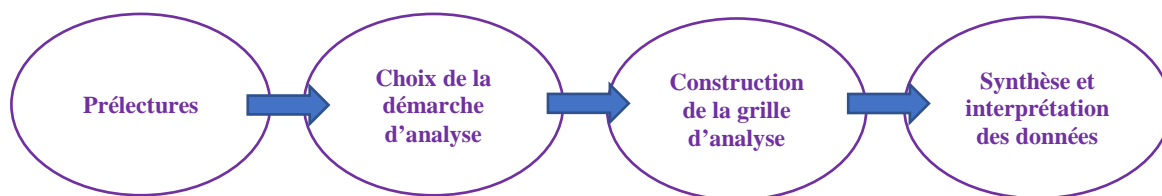
### **3.4.1 ANALYSE THÉMATIQUE DES DONNÉES**

D'après Paillé et Mucchielli (2016), l'analyse thématique est définie comme étant l'utilisation de thèmes ou de sous-thèmes pour résumer et traiter l'essentiel d'un corpus. La thématique, qui est l'opération centrale de ce type d'analyse, vise essentiellement à effectuer un repérage, un regroupement ainsi que l'examen discursif de thèmes pertinents en lien avec les objectifs de la recherche (Paillé, 1996). Toujours selon Paillé (1996), l'analyse thématique permet une compréhension contextualisée des données dans une logique inductive et réursive. Du fait que l'objectif général est de décrire et d'analyser l'expérience d'insertion du point de vue des enseignants débutants en adaptation scolaire et sociale, cette méthode d'analyse a l'avantage d'interpréter leurs propos portant sur leurs expériences professionnelles et personnelles à travers les intuitions, les impressions personnelles et la subjectivité du chercheur. Ainsi, l'analyse thématique permet de considérer les éléments significatifs de ces nouveaux enseignants offrant ainsi une représentation plus juste de la réalité d'insertion telle qu'ils l'ont vécue.

Pour les fins de cette recherche, la procédure d'analyse choisie était composée de quatre étapes caractérisant l'analyse thématique. Ces étapes sont présentées dans la section suivante.

### **3.4.2 ÉTAPES DU TRAITEMENT ET DE L'ANALYSE DES DONNÉES**

Le modèle de Paillé et Mucchielli (2016), développé initialement dans un article de Paillé (1996), met en perspective quatre étapes du processus d'analyse thématique (voir *Figure 8*), soit : 1) les prélectures; 2) le choix de la démarche d'analyse; 3) la construction de la grille d'analyse; 4) la synthèse et l'interprétation des données. Chacune de ces étapes a été considérée lors de l'analyse des données de cette recherche. Notamment, ces données ont été traitées avec le logiciel NVivo 12.



**Figure 8.** Représentation des quatre étapes d’analyse de la présente recherche

La première étape de l’analyse a consisté en la transcription intégrale du contenu des échanges en verbatim. Ensuite, plusieurs lectures des neuf entretiens qui constituent le corpus de cette recherche ont été réalisées afin de s’imprégner et de se familiariser avec les données recueillies lors des entretiens semi-dirigés. Cette première phase permettait de s’appropriier les éléments importants avancés dans les propos des participants pour en dégager progressivement et de façon linéaire, de premiers thèmes (par exemple, collaborations, charge de travail, précarité d’emploi). Ces thèmes ont été introduits en marge du verbatim.

Dans le cadre de cette analyse, la *thématisation continue* a été la méthode privilégiée. À la suite de multiples lectures qui ont permis de relever quelques-uns des premiers thèmes, un arbre thématique a été construit progressivement sur une fiche séparée. Plus précisément, en cours d’analyse, certains thèmes sont apparus, d’autres disparaissaient, des fusions, des regroupements et des changements de thèmes ont été opérés et devenaient de plus en plus importants (par exemple, collaborations faciles – enseignants en adaptation scolaire et sociale, surcharge de travail, suppléances difficiles).

D’après Paillé et Mucchielli (2016), lors d’une analyse thématique en recherche qualitative, le thème doit être formulé dans le but de rendre compte du propos. Il s’avère également important que ce thème soit en lien avec les questions et le cadre théorique de la recherche. Au cours de cette troisième étape de l’analyse, les thèmes ont été choisis et ensuite, les rubriques. De cette manière, le travail de thématisation ne se réalisait pas qu’en fin de parcours et l’accent était mis sur la dénomination et non sur la classification (Paillé et Mucchielli, 2016). Aussi, le fait de choisir les thèmes de niveaux d’inférence allant de faible à moyen, avant les rubriques, permettait d’élaborer, de modifier et de regrouper des thèmes

plus efficacement, créant ainsi des thèmes plus stables et hiérarchisés (par exemple, rubrique classificatoire : intégrations aux milieux professionnels; thème : collaborations faciles avec les enseignants en adaptation scolaire et sociale).

L'analyse thématique se terminait avec la synthèse des données sous forme d'arbre thématique puis avec l'interprétation des données. Dans le cadre de cette recherche, la représentation utilisée a été l'arbre thématique. L'arbre thématique présentait l'essentiel du propos abordé dans le corpus et hiérarchisait les divers thèmes selon leur appartenance spécifique, leur rôle et leur lien avec certaines rubriques (Paillé, 1996). Cette représentation, qui a été élaborée en fin d'analyse dans le logiciel NVivo 12, s'opérait à partir des relations et des associations entre les thèmes, de la récurrence de certains d'entre eux et même, de leurs oppositions les uns par rapport aux autres. Le regroupement de thèmes non récurrents sous un axe commun était notamment considéré puisque le but de l'analyse thématique est de générer le plus d'informations possible en lien avec le phénomène analysé. Cette procédure d'analyse entendait illustrer davantage la manière dont l'expérience de l'insertion professionnelle se déployait que l'occurrence de ces expériences au cours de leur carrière. À la suite de cette synthèse des données, il était primordial de procéder à l'examen discursif des thèmes et des extraits correspondants en examinant et en confrontant les thèmes les uns aux autres selon une logique plus interprétative. L'interprétation des données s'est réalisée à partir des résultats provenant de l'analyse thématique<sup>22</sup>.

En recherche qualitative, il importe que l'analyse des données s'appuie sur des critères de scientificité. Ces critères permettent de défendre la valeur scientifique d'une recherche, comme le relève le paragraphe suivant.

### 3.5 CRITÈRES DE RIGUEUR DE LA RECHERCHE

Dans le domaine de l'éducation, Fortin et Gagnon (2016) et Savoie-Zajc (2011) proposent quatre critères de rigueur méthodologique adaptés à la recherche qualitative, soit : 1) la crédibilité (valeur interne); 2) la transférabilité (valeur externe); 3) la fiabilité (fidélité);

---

<sup>22</sup> L'interprétation des données sera présentée au chapitre 5 de ce mémoire.

4) la confirmabilité (objectivité). Dans la présente étude, plusieurs précautions ont été prises dans le but de respecter chacun de ces critères.

### **3.5.1 CRÉDIBILITÉ**

La crédibilité est un critère qui évalue la concordance entre l'exactitude des perceptions du participant d'une situation vécue ainsi que l'interprétation des données réalisées par le chercheur (Fortin et Gagnon, 2016; Laperrière, 1997; Lessard-Hébert, Goyette et Boutin, 1996). La réalité doit être représentée de manière juste et précise et l'interprétation doit paraître plausible aux yeux des participants (Fortin et Gagnon, 2016). Dans cette recherche, il est apparu pertinent de recourir à la reformulation et aux questionnements : « E : Donc, pour ça, pour la planification, je trouvais que je manquais de soutien. I : Le soutien de qui ? (Mireille); E : Les élèves faisaient du travail autonome. I : Chacun pour soi ? Qu'est-ce que tu veux dire par autonome ? (Maude) ». Ces techniques utilisées en entretien ont eu l'avantage de vérifier la compréhension ainsi que le sens conféré à certaines réponses en entretien (Poupart, 1997; Sauvayre, 2013) afin de s'assurer de la justesse des résultats et de la pertinence de liens entre les observations et les interprétations (Laperrière, 1997).

### **3.5.2 TRANSFÉRABILITÉ**

La transférabilité doit permettre de juger de l'application des conclusions tirées de l'analyse des données à d'autres contextes similaires (Fortin et Gagnon, 2016; Lessard-Hébert, Goyette et Boutin, 1996). Selon Savoie-Zajc (2011), dans le contexte d'une recherche qualitative/interprétative, le lecteur doit être apte à comprendre la pertinence et à faire des liens entre le contexte expliqué et son propre milieu. À cet effet, dès les débuts de la présente recherche, les démarches ont été réalisées de manière rigoureuse. La problématique ainsi que le cadre théorique et conceptuel ont été clairement explicités et appuyés par des travaux reconnus en sciences de l'éducation, plus précisément sur le thème de l'insertion professionnelle en enseignement. Les entretiens se sont appuyés sur un modèle conceptuel intégrateur, inspiré d'autres modèles élaborés à partir de diverses recherches menées au Québec au sujet de l'insertion dans la profession. Ainsi, la phase empirique de la recherche

s'est réalisée à l'aide d'un bagage théorique, mais entre autres avec une connaissance suffisante des caractéristiques des participants (par exemple : sexe, âge, statut social, milieu géographique et professionnel), des terrains (par exemple : commission scolaire, milieu géographique, établissement scolaire) et de la situation relative à l'insertion professionnelle en enseignement au Québec de même qu'à l'échelle nationale et internationale. Ces informations ont grandement facilité les échanges lors des entretiens semi-dirigés et ont permis de mieux saisir les idées et les pensées exprimées par les participants (Boutin, 2006; Van der Maren, 2014).

### 3.5.3 FIABILITÉ

La fiabilité désigne la stabilité et la cohérence des données ainsi que la constance sur le plan des résultats (Fortin et Gagnon, 2016; Lessard-Hébert, Goyette et Boutin, 1996). Si la fiabilité n'est pas assurée, les données sont moins crédibles (Fortin et Gagnon, 2016). Le chercheur doit donc s'assurer de leur exactitude, sans qu'il y ait aucune déformation importante en raison de l'instrumentation ou de circonstances accidentelles (Laperrière, 1997; Van der Maren, 2014). Pour ce faire, les différents entretiens ont été retranscrits intégralement dans le but de rapporter de façon précise les propos des participants. De plus, afin de vérifier la fiabilité des données, une chercheuse expérimentée a réalisé l'opération de contre-codage avec un exemple d'entretien réalisé auprès d'une enseignante qui ne fait pas partie de l'échantillon de cette étude. Le comité de direction de ce projet de recherche a notamment validé de manière itérative l'arbre thématique lors de son élaboration graduelle. Dans les deux situations, les thèmes et les sous-thèmes concordaient majoritairement avec ceux suggérés. Certains sous-thèmes ont toutefois été modifiés, en cours d'analyse, dans le but de présenter le plus objectivement possible l'idée ressortie dans les propos des participants. À titre d'exemple, le sous-thème *Intégrations dans les milieux professionnels* s'intitulait dans un premier temps *Intégrations difficiles dans les milieux professionnels*. Le fait d'enlever le mot *difficiles* a permis d'insérer dans ce sous-thème toutes les expériences d'intégration dans les milieux qu'elles soient positives ou négatives. De plus, au départ, l'arbre thématique était composé de cinq thèmes. À la suite de plusieurs échanges avec le

comité de direction, il s'est avéré pertinent de créer une sixième dimension pour des raisons qui seront exposées au quatrième chapitre de ce mémoire.

### 3.5.4 CONFIRMABILITÉ

La confirmabilité renvoie à l'intégrité des résultats en ce qui a trait aux données, aux résultats et à leurs interprétations (Fortin et Gagnon, 2016). Les données produites doivent être suffisamment objectives et neutres (Savoie-Zajc, 2011). Pour s'en approcher, le chercheur doit prévoir les risques de biais qui peuvent intervenir à tout moment de la recherche ou de la collecte de données (Laperrière, 1997). Au cours de l'entretien, aucun commentaire ou argumentation n'a été formulé à propos des réponses données par les participants, aucune réponse n'a été suggérée et suffisamment de temps a été laissé aux participants pour répondre aux questions (Ouellet et Mayer, 1991; Poupart, 1997, Tétreault, 2014) : « E: Envoie-ça au gouvernement. Je suis écœurée. Ça, ça fait vraiment chier. I : C'est bon. (Monique); E : Ensuite, est-ce que tu veux que je te parle de mes expériences là-bas ? I : C'est vraiment comme tu le ressens (Béatrice) ».

En somme, la valeur d'une recherche scientifique dépend de la capacité du chercheur à appliquer efficacement ces critères de rigueur au regard de sa recherche, mais également à considérer des principes éthiques et déontologiques.

## 3.6 CONSIDÉRATIONS ÉTHIQUES ET DÉONTOLOGIQUES

Toute recherche mettant en scène des êtres humains soulève des considérations éthiques et déontologiques (Fortin et Gagnon, 2016). En effet, « [...] une relation de personne à personne suggère d'emblée un lien éthique » (Hobeila, 2011, p. 45). L'éthique de la recherche, qui se fonde sur les principes de la dignité humaine, présente un ensemble de règles, de principes et de normes visant à assurer le *bien-être*, le *respect* et la *justice* des êtres humains (Fortin et Gagnon, 2016; Hobeila, 2011). Ces principes directeurs de l'*Énoncé de politique des trois Conseils : Éthique de la recherche avec des êtres humains* (EPTC, 2014; UQAR, 2012) soutiennent un consentement libre, éclairé et continu de la part des participants

ainsi que le respect de l'intégrité mentale ou psychologique des personnes plus vulnérables<sup>23</sup> (Fortin et Gagnon, 2016; Hobeila, 2011; Van der Maren, 2014). Toute personne est donc en droit de connaître l'intégrité du sujet de la recherche (nature, buts, avantages, risques, contenu, modifications apportées au projet, utilisation des données actuelles et ultérieures) et a le droit au respect de sa vie privée de manière juste et équitable. Le participant doit conserver son anonymat en s'assurant que les données demeureront confidentielles et doit pouvoir se retirer à tout moment du processus de recherche (Crête, 2016; Fortin et Gagnon, 2016; Hobeila, 2011; Van der Maren, 2014).

### **3.6.1 DÉMARCHES DE RECRUTEMENT**

Selon Fortin et Gagnon (2016), d'un point de vue éthique, plusieurs éléments d'une recherche doivent être pris en considération tels que la question de recherche, le recrutement des participants, la collecte et l'interprétation des données. Dans le cadre d'une recherche qualitative, la cueillette de données exige un certificat d'éthique octroyé par le Comité d'éthique de la recherche. Dans le cas de cette recherche, les modalités du projet ont été soumises à l'examen du Comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec à Rimouski (UQAR). Le 26 mai 2017, le CÉR-UQAR a certifié le projet de recherche sur le plan éthique, permettant ainsi de débiter le recrutement des enseignants (voir *Annexe III*). Comme mentionné précédemment, après avoir reçu l'autorisation des services éducatifs des commissions scolaires et des directions d'école, les enseignants potentiels ont été contactés. D'abord, seulement les enseignants répondant aux premiers critères de sélection ont été choisis pour l'étude, et ce, sur une base volontaire. Avec l'accord de la présidente du Comité d'éthique de la recherche de l'UQAR, le critère du nombre d'années d'expérience a été modifié, permettant ainsi à un plus grand nombre d'enseignants de participer à notre recherche. Une lettre décrivant le projet, plus précisément les objectifs, le déroulement (durée, questions et thèmes abordés) ainsi que les considérations éthiques a été soumise par courriel aux enseignants. Il était notamment important d'être disponible par courriel et par

---

<sup>23</sup> Fortin et Gagnon (2016) définissent la personne vulnérable comme celle étant mineure, inapte mentalement, âgée ou ayant des problèmes de santé mentale, qui ne peut consentir complètement de manière libre et éclairée.

téléphone afin de répondre à toutes questions se rapportant au projet ou aux implications de la participation des enseignants à cette recherche.

### **3.6.2 FORMULAIRE DE CONSENTEMENT**

Lors de l'entretien, un rappel du but, des modalités du recueil des données, de l'anonymat et de la confidentialité a été effectué. Un formulaire de consentement (voir *Annexe IV*) pour la réalisation des entretiens individuels semi-dirigés a été remis aux participants qui ont confirmé leur intention de participer à cette recherche. Il faut rappeler à cet égard que leur participation était entièrement libre et volontaire. Ce formulaire de consentement contenait les objectifs de la recherche, les explications en ce qui a trait au déroulement de l'entretien, les considérations éthiques, les avantages (personnels, professionnels et sociaux), les risques psychologiques associés au projet, le droit de retrait ainsi que les indemnités (aucune dans le cas de cette recherche). Les enseignants étaient libres de mettre fin à leur participation par avis verbal, et ce, sans conséquence négative ou préjudice et sans devoir justifier leur décision. Ils avaient le droit de se retirer en tout temps (avant, pendant et après l'entretien), et ce, malgré le fait qu'ils avaient donné leur accord pour participer à l'entretien.

### **3.6.3 CONFIDENTIALITÉ**

Toutes les informations recueillies au cours de cette recherche sont demeurées confidentielles et anonymes. Plusieurs mesures ont été appliquées pour assurer la confidentialité des renseignements recueillis : 1) un code a été attribué à leur nom afin qu'il soit impossible de les identifier; 2) un dossier comprenant leur code, leur nom ainsi que leur adresse courriel a été créé. Ce dossier était protégé par un mot de passe; 3) les formulaires de consentement ont été conservés dans un classeur personnel protégé; 4) les données retranscrites ont été entreposées dans une base de données protégée par un mot de passe; 5) les enregistrements audio étaient déposés dans un dossier personnel protégé. D'autres procédures futures seront utilisées pour protéger la vie privée et assurer la confidentialité des données ainsi que l'anonymat des participants. En effet, le nom des participants, de leur école



ainsi que de leur commission scolaire n'apparaîtront pas dans ce mémoire de même que lors de la diffusion des résultats de la recherche. La préservation de l'anonymat et de la confidentialité des données auprès des directions d'établissement et de la commission scolaire au sein de laquelle les participants exercent leur profession sera assurée. Tous les documents de cette recherche seront détruits cinq ans après le dépôt du mémoire, comme le prévoient les normes à suivre sur le plan éthique à l'UQAR. Pour les enseignants désirant être informés des publications et des conclusions découlant des analyses, un résumé des résultats leur sera expédié par courriel.

Comme le démontrent les paragraphes qui précèdent, diverses mesures ont été appliquées pour assurer la rigueur scientifique de cette recherche. En dépit de cette démarche qui se veut rigoureuse, la présente étude comporte certaines limites.

### 3.7 LIMITES DE LA RECHERCHE

En recherche qualitative, Ouellet et Mayer (1991) ainsi que Savoie-Zajc (2009, 2016) rappellent qu'il faut porter attention au fait que les réponses du participant demeurent authentiques et qu'elles ne soient pas présentées dans le but de plaire ou de projeter une image positive. Selon le but recherché, certains participants ont possiblement décidé de ce qu'ils voulaient dire ou ne pas exprimer en entretien (Poupart, 1997). Par ailleurs, les informations recueillies peuvent ne pas être exactes puisque le moment présent peut transformer la réalité du passé (Lévesque, 2016). Ainsi, l'enseignant ayant, au moment de l'entretien semi-dirigé, le sentiment de vivre une insertion professionnelle réussie peut probablement oublier certaines années d'enseignement vécues plus difficilement. Également, la latitude imposée par l'entretien semi-dirigé a le désavantage de s'éloigner parfois de l'objet de recherche et par conséquent, d'en atténuer la rigueur (Ouellet et Mayer, 1991). Finalement, il importe de considérer que cette recherche présente l'expérience de l'insertion professionnelle du point de vue d'enseignants œuvrant toujours dans le domaine, et donc qui ont nécessairement « réussi » leur intégration en ce qu'ils n'ont pas quitté la profession. Il est alors possible que plusieurs facteurs aient influencé positivement ou négativement l'expérience relative à l'insertion professionnelle de plusieurs enseignants en adaptation

scolaire et sociale au Québec, mais que ces résultats ne soient pas ressortis dans les données obtenues par l'entremise de cette recherche.

## **CHAPITRE 4**

### **RÉSULTATS**

Ce quatrième chapitre présente les résultats obtenus dans le cadre de cette recherche qualitative/interprétative empruntant une démarche d'analyse thématique. Ce chapitre à caractère descriptif met en perspective l'expérience d'insertion professionnelle du point de vue de neuf enseignants en adaptation scolaire et sociale œuvrant à l'ordre secondaire au Québec. Dans ce chapitre, les données analysées sont partagées en six sections suivant principalement les dimensions professionnelles et personnelles du modèle intégrateur proposé pour les fins de cette recherche, qui ont également été transposées dans le guide d'entretien. Cinq dimensions ont été approfondies, soit : 1) la dimension économique; 2) la dimension traitant de l'affectation et des conditions de travail; 3) la dimension relevant de la socialisation organisationnelle; 4) la dimension sur le plan de la professionnalité, et enfin; 5) la dimension personnelle et psychologique. Étant donné le contexte particulier du secteur de l'adaptation scolaire et sociale (multiples matières scolaires, divers niveaux d'enseignement, diversité d'élèves, programmes de formation variés), une dimension relevant de la formation initiale s'est dégagée de manière assez prégnante de l'analyse thématique du corpus. Cette dernière dimension constitue la sixième section de ce chapitre.

#### **4.1 LA DIMENSION ÉCONOMIQUE**

La dimension économique réfère à l'accès à l'emploi. Dans le cas présent, le cheminement professionnel des nouveaux enseignants en adaptation scolaire et sociale se décrit principalement par les perspectives d'emploi au terme de la formation initiale et la précarité. Plus précisément, les neuf enseignants de cette recherche mettent en évidence l'accès rapide et souvent par contacts dans le milieu scolaire. Ils relèvent d'ailleurs leurs

diverses expériences d'intégration au marché du travail caractérisées principalement par de la suppléance<sup>24</sup> et des contrats temporaires<sup>25</sup> d'enseignement.

#### 4.1.1 PERSPECTIVE D'EMPLOI

Les neuf enseignants rencontrés en entretien présentent des cheminements professionnels très variés. Somme toute, tous ces enseignants ont eu accès rapidement à un emploi en enseignement, mais de manières fort différentes pour chacun d'entre eux. En ce qui concerne la suppléance, il apparaît relativement facile pour un enseignant qui vient de terminer sa formation universitaire de faire de la suppléance dans les écoles, comme en témoigne cet extrait :

*J'avais déjà passé l'entrevue au [confidentiel] parce que, pendant la formation, on peut passer l'entrevue pendant qu'on est au baccalauréat, ce qui nous permet de commencer la suppléance quand on a terminé. Au moment où je terminais mon baccalauréat, je faisais de la suppléance à la commission scolaire [confidentiel]. J'en ai fait beaucoup. Ils [les secrétaires] t'appellent tout le temps (Juliette).*

L'obtention des premiers contrats d'enseignement dans le champ de l'adaptation scolaire et sociale au secondaire serait également assez rapide d'après les enseignants interrogés : « Ça n'a pas été long. Tout de suite après, j'ai commencé dans les classes TSA à [nom de l'école] » (Béatrice). Plusieurs mentionnent avoir eu accès à un contrat aux alentours du mois d'octobre puisque la liste de priorité d'emploi est souvent déjà épuisée à ce moment, comme l'illustre ce jeune enseignant ayant pris part à l'entretien :

*Donc, ma première expérience de travail, je sors de l'université. On attend l'appel après les bassins des précaires. Pas d'appel. Donc, on fait la tournée des écoles avec les cartes de suppléance. Puis finalement, j'ai eu un appel pour entrer au début octobre pour remplacer une enseignante qui lâchait un groupe puisqu'elle trouvait le groupe trop difficile (Charles).*

---

<sup>24</sup> Le suppléant(e) occasionnel est défini comme étant toute personne qui remplace un(e) enseignant(e) absent(e), à l'exception de l'enseignant(e) régulier(ère). La suppléance occasionnelle ne donne pas le droit à un contrat sauf si le suppléant remplace un enseignant pendant deux mois consécutifs et que cette durée était préalablement indéterminée (FSE, 2017).

<sup>25</sup> Le contrat temporaire est offert aux enseignants qui remplacent une personne à temps complet ou partiel pour plus de deux mois consécutifs ou qui comblent une tâche d'enseignement vacante (FSE, 2017).

Par ailleurs, la localisation des écoles aurait une influence sur la rapidité d'obtention d'un contrat. En effet, il semble plus simple pour l'enseignant qui désire travailler dans des écoles éloignées dans le territoire d'une commission scolaire d'obtenir des contrats à temps complet :

*Ils [les formateurs universitaires] disaient que j'allais manquer d'emplois, mais moi étant donné que je venais d'une région plus éloignée, personne ne prenait ces contrats. À part le contrat à 75 %, je n'ai jamais été en bas de 100 %. Je n'ai pas fait tant de suppléance non plus (Jade).*

Également, certaines écoles de régions plus éloignées, par exemple dans l'Est-du-Québec, présentent un manque considérable d'enseignants en adaptation scolaire et sociale. Cette situation a pour avantage que plusieurs contrats à temps complet et même des postes permanents<sup>26</sup> sont offerts aux nouveaux enseignants dans les premières années, comme le relate cette enseignante : « Après la troisième année où j'ai enseigné, je suis allée au bassin et le poste était affiché. Je l'ai pris et j'ai été toute seule à appliquer sur ce poste-là. Donc, ils [la commission scolaire] me l'ont donné » (Rebecca).

D'après l'analyse des propos recueillis, il semble que la rapidité d'attribution des postes permanents varie d'une commission scolaire à l'autre. À titre illustratif, une enseignante travaillant dans une commission scolaire située dans le Centre-du-Québec a obtenu sa permanence après cinq années d'exercice dans la profession. À l'inverse, une enseignante œuvrant dans une commission scolaire éloignée du Centre-du-Québec, plus précisément en milieu rural, affirme que les contrats et les postes permanents se font rares dans sa commission scolaire : « C'était le premier poste depuis Mathusalem » (Monique).

Toujours en ce qui a trait aux perspectives d'emploi, plusieurs des enseignants interrogés déclarent avoir eu accès à des contrats ou à des suppléances dans la commission scolaire par l'entremise de contacts. À cet égard, plusieurs premiers contrats ont été offerts

---

<sup>26</sup> D'après la Commission scolaire de la Capitale (2019), un poste régulier à temps complet est offert aux enseignants inscrits sur la liste de priorité d'emploi selon leur rang. L'enseignant doit travailler à temps plein pendant au moins deux ans pour acquérir le statut d'enseignant permanent.

directement par les directions d'école : « Quand la tâche était mise au bassin<sup>27</sup> et que personne ne la prenait, la direction demandait à la commission scolaire de me donner cette tâche-là » (Charles). Des enseignants mentionnent que, lorsque la liste de précarité d'emploi est épuisée, les directions d'établissement approchent souvent les enseignants qu'ils considèrent compétents et impliqués dans la commission scolaire, comme l'illustre ce qui suit :

*Pendant les vacances de Noël, j'ai eu un appel de la direction d'ici pour me dire que j'avais déjà fait de la suppléance dans son école et que ça avait bien été dans la classe la plus difficile. Elle m'offrait un congé de maternité de janvier à juin de 100 % en FPT. Wow, c'est bon. J'accepte ça (Juliette).*

Plusieurs des enseignants rencontrés ont également été référés aux directions d'école par des enseignants qu'ils connaissaient de par leurs stages universitaires, les suppléances ou leurs implications dans l'école. C'est ce que met en lumière cette enseignante :

*J'ai fait beaucoup de suppléance. Ils [les secrétaires] t'appellent tout le temps. Ça, c'était bien et en plus, l'enseignante que je remplaçais souvent, c'était la conjointe d'un enseignant dans un établissement dans lequel j'avais fait un stage. J'avais déjà un nom et ça allait bien. C'était intéressant et aussi pas intéressant de voir que tu peux être avantagée comme ça. Quand ce n'est pas toi qui es avantagée, c'est un peu ordinaire. Dans cette situation, ça m'a convenu, mais, en même temps, c'est moyen pour l'autre (Juliette).*

Ainsi, même si pour la plupart des enseignants interrogés, l'accès à l'emploi s'est avéré assez rapide, il demeure que le nouvel enseignant doit vivre avec une instabilité d'emploi importante engendrée par la précarité en enseignement.

#### **4.1.2 PRÉCARITÉ D'EMPLOI**

La précarité d'emploi a été vécue plutôt différemment par les neuf enseignants rencontrés. À ce sujet, il faut mentionner qu'une seule enseignante n'a pas fait de suppléance à ses débuts et a obtenu un poste permanent dans les cinq premières années d'enseignement,

---

<sup>27</sup> Terme utilisé par certaines commissions scolaires pour désigner la séance d'affectation des contrats à temps partiel et complet aux enseignants précaires.

alors qu'une autre faisait encore de la suppléance après six ans dans le domaine dans le but de combler son contrat à temps partiel (à 50 % de tâche).

Or, la plupart des enseignants ayant fait de la suppléance affirment que les conditions d'emploi associées à ce statut d'emploi sont difficiles :

*Après cinq ans, je commence l'année en suppléance et je déteste faire de la suppléance. I : Pourquoi? E : Être sur appel. Me lever le matin et ne pas savoir où je vais, ne pas savoir si je travaille. Les nouvelles classes, on dira ce qu'on voudra, moi, j'ai de la misère à concevoir que quelqu'un qui va dans un nouveau milieu, une nouvelle classe, ça génère de l'anxiété. C'est vraiment difficile. Tu arrives. Tu fais zéro enseignement. Ils [les élèves] ne font que tester (Lison).*

Quelques enseignants confient vivre péniblement l'instabilité et l'insécurité d'emploi associées à la suppléance, qui génère souvent chez ces derniers de l'anxiété et du stress : « [...] il a des fois que tu arrives et il n'a rien. Ça s'appelle : "Revires-toi sur un 10 cents". J'aime moins ça de la suppléance, d'être appelée tout le temps » (Maude). L'incertitude liée au fait de travailler ou pas chaque jour, celle associée au fait de ne pas parvenir à assumer toutes les dépenses du mois, de ne pas connaître le milieu de travail, de fréquenter une école différente chaque jour, de gérer des populations d'élèves difficiles ou le fait de vivre une suppléance sans aucune planification fournie par l'enseignant(e) ne sont que quelques exemples qui ont rendu l'insertion professionnelle plus ardue pour certains des enseignants interrogés. Une enseignante affirme qu'elle aurait peut-être changé d'emploi si elle avait vécu longtemps l'instabilité de la suppléance :

*Si j'avais « rôché », avoir eu des 30 %, manquer d'argent ou avoir eu vraiment de la suppléance, ces suppléances-là et l'instabilité de l'horaire, j'aurais peut-être fait le saut pour un horaire plus alléchant. Finalement, vu que j'ai été tout le temps stable [...] (Jade).*

Plusieurs enseignants rapportent par ailleurs que la suppléance leur permet de travailler en attendant l'obtention d'un contrat ou de combler leurs heures dans le cas d'un contrat à temps partiel, comme le relatent ces enseignantes : « Entre temps, j'avais fait de la suppléance dans les écoles que je connaissais » (Lison); « Mon contrat était à 55 %. Je faisais de la suppléance en plus » (Maude). Une enseignante dit, pour sa part, avoir aimé faire de la

suppléance. À cet égard, il faut souligner ici que les suppléances se déroulaient dans une école et avec des groupes d'élèves qu'elle connaissait : « Ça, j'ai aimé ça la suppléance. On connaît l'école et les groupes. C'est plus facile. Quand tu arrives dans une nouvelle école, les règlements ne sont pas toujours pareils [...] » (Maude).

Outre la suppléance, la précarité d'emploi a souvent pour conséquence d'obliger les nouveaux enseignants à réaliser un ou plusieurs contrats (trois dans la majorité des cas) pour que leur nom apparaisse sur la liste de priorité d'emploi. Au moment où ils se retrouvent sur cette liste, les enseignants peuvent choisir une tâche d'enseignement selon le rang qu'ils occupent. Certains enseignants avouent avoir enseigné des matières pour lesquelles ils n'étaient pas formés dans le but d'apparaître sur la liste de priorité d'emploi, comme en témoigne cet extrait :

*J'ai accepté parce que c'est mon premier contrat et on accepte. Mais je n'avais aucune idée de ce qu'il fallait que j'enseigne. Je ne savais pas du tout. Français, OK, tout le monde sait c'est quoi. La Progression des apprentissages<sup>28</sup>, je n'étais pas rendue là (Juliette).*

Toutefois, comme l'indiquent les enseignants interrogés, le fait d'apparaître sur la liste ne garantit pas un emploi pour l'année ou encore un contrat à temps complet. En fait, la plupart des contrats obtenus par les enseignants de notre échantillon se situaient entre 30 à 80 %. Bien souvent, les contrats à temps complet ne s'échelonnaient pas sur toute l'année scolaire, à l'exception de trois cas d'enseignants. Par ailleurs, une enseignante mentionne avoir réalisé trois contrats d'enseignement différents dans la même année alors qu'une autre enseignante confirme, pour un même contrat, avoir travaillé dans trois écoles différentes. À l'inverse, certains enseignants ont connu majoritairement les mêmes écoles et réalisé les mêmes contrats pendant quelques années : « En même temps, j'étais dans mes pantoufles. Ça fait cinq fois que je fais cette classe-là » (Jade).

---

<sup>28</sup> La *Progression des apprentissages* réfère aux connaissances que doivent acquérir les élèves au cours de l'année (MELS, 2009).



D'après les propos des enseignantes ayant un poste permanent, même ces dernières doivent encore s'adapter au métier d'enseignant. Par exemple, une enseignante confirme connaître sa tâche d'enseignement et ses groupes d'élèves seulement en début d'année scolaire. Les deux autres enseignantes mentionnent avoir eu des postes qui ont généré une importante charge de travail. Souvent, elles ont été amenées à enseigner des matières scolaires pour lesquelles elles n'étaient pas formées : « J'ai eu un poste en enseignement de la cuisine et de l'art plastique. [...] La cuisine, ils [la commission scolaire] ouvraient la tâche. Il n'avait rien, rien, rien de fait. Il y avait des locaux c'est tout. J'ai trouvé cela extrêmement difficile » (Mireille).

En résumé, cette première section met en lumière différents parcours professionnels d'enseignants en adaptation scolaire et sociale au secondaire, en se rapportant principalement aux perspectives d'emploi au sortir de la formation initiale ainsi qu'à la précarité. Bien que leurs parcours diffèrent à plusieurs égards, il apparaît clair que l'accès à l'emploi de ces enseignants s'est fait rapidement, particulièrement en ce qui a trait à la suppléance, passage obligé pour plusieurs d'entre eux. Ce statut d'emploi ne semble toutefois pas apprécié par les enseignants qui déplorent les conditions de travail qui y sont rattachées. Également, il apparaît que l'obtention d'un contrat se fait généralement par contacts – le plus souvent par une direction d'établissement – et au cours de l'année scolaire pour un nouvel enseignant, à l'exception des enseignants travaillant dans certaines régions éloignées ou dans des écoles reculées dans le territoire d'une commission scolaire. Dans le milieu de l'enseignement, les contrats obtenus sont généralement très variés (en termes de durée et de pourcentage) pour les enseignants de notre échantillon à statut précaire, hormis quelques cas. À ce sujet, il sera question dans la section suivante de la diversité des tâches en enseignement, mais également des conditions de travail.

#### 4.2 LA DIMENSION TRAITANT DE L'AFFECTATION ET DES CONDITIONS DE TRAVAIL

La deuxième dimension abordée auprès des enseignants de cette recherche traite de l'affectation et des conditions de travail. Cette dimension renvoie aux composantes de la

tâche d'enseignement, à la gestion des élèves ainsi qu'à la charge de travail. À cet effet, les enseignants interrogés soulèvent la diversité des tâches d'enseignement d'un enseignant en adaptation scolaire et sociale, la gestion de cas d'élèves difficiles ainsi que la charge de travail excessive due à une multitude de facteurs.

#### 4.2.1 COMPOSANTES DE LA TÂCHE D'ENSEIGNEMENT

La diversité dans les composantes de la tâche d'enseignement constitue une particularité du secteur de l'adaptation scolaire et sociale. Plus particulièrement, l'enseignant de ce domaine doit souvent s'adapter à une tâche d'enseignement composée de multiples matières, de divers niveaux scolaires et d'élèves présentant des problématiques différentes. À cet effet, l'ensemble des enseignants rencontrés mentionne n'avoir obtenu que des tâches diversifiées, à l'exception d'un enseignant qui a déjà eu un contrat au secteur régulier en anglais de troisième secondaire et d'une enseignante qui a travaillé principalement comme orthopédagogue au secondaire. Un fait intéressant à soulever est que, même si l'enseignant est à statut précaire ou à poste permanent, il continue d'avoir des tâches très diversifiées, comme l'exprime cette enseignante :

*J'ai mon poste pour la première fois [...] c'est un cadeau empoisonné, très empoisonné. J'ai un 100 %, mais j'ai 11 planifications différentes à faire. J'ai six matières différentes à enseigner : arts plastiques, sciences, français, ECR, FPT et cuisine (Juliette).*

En ce qui a trait à la variété des matières scolaires dans une même tâche d'enseignement, tous les enseignants ayant pris part à cette recherche rapportent avoir déjà enseigné au moins deux matières différentes dans le même contrat. Or, dans la majorité des cas, cinq matières différentes se retrouvaient dans leur tâche, comme le souligne Béatrice : « [...] toutes les matières de base : français, mathématiques, anglais, ECR, habiletés sociales ». Il semble d'ailleurs que les contrats avec une ou deux matières scolaires étaient des contrats en orthopédagogie ou à faible pourcentage (entre 20 et 55 %), à l'exception d'une enseignante qui précise avoir obtenu un contrat à 33 % et cinq matières différentes à enseigner.

En plus de devoir s'approprier plusieurs matières dans la même tâche, l'ensemble des enseignants interrogés mentionne n'avoir obtenu que des classes à multiniveaux, à l'exception, toujours, de l'enseignant qui a enseigné l'anglais à un groupe du secteur régulier :

*Je faisais français, mathématiques et univers social. Dans ça, j'avais des élèves de secondaire un, deux et trois. Là, il y en avait un qui arrivait en français de secondaire quatre. Ça m'a demandé beaucoup de temps pour m'approprier tout le matériel (Lison).*

La majorité des enseignants précisent avoir enseigné de deux à trois cycles différents pour un même groupe. Deux enseignants affirment même s'être approprié jusqu'à quatre cycles différents pour une même classe : « Ils [les élèves] font de la quatrième année jusqu'à troisième secondaire dans certaines matières » (Mireille). En ce qui a trait aux tâches d'enseignement comprenant plusieurs groupes, la majorité des enseignants ont dû s'approprier trois cycles différents pour répondre aux besoins de tous les élèves, comme l'illustre cette jeune enseignante ayant pris part à l'entretien :

*J'avais deux groupes de 15 à 18 ans. J'enseignais les mathématiques du premier cycle du secondaire et du troisième cycle du primaire. C'était seulement un ou deux élèves. La majorité était en première ou deuxième secondaire. J'avais aussi des élèves en troisième secondaire (Lison).*

Selon quelques enseignants de notre échantillon, la diversité des tâches d'enseignement est principalement due au fait que les directions d'école répartissent les élèves selon le nombre de places disponibles dans les classes, et non selon leurs difficultés et particularités. C'est ce que met en lumière cette enseignante : « Les écoles ne respectent pas les normes établies par le MEES. [...] Arrêtez de nous [les enseignants] prendre pour des poubelles, on n'est pas prêts à ça ! » (Monique). Cette situation a pour conséquence que les enseignants se retrouvent souvent avec des élèves qui se situent à des niveaux académiques très différents, comme l'illustre ce qui suit : « Ils [les directions d'école] ont décidé de me donner un élève qui ne savait pas vraiment lire et écrire. J'enseignais de la géographie, sciences de secondaire un. Un élève qui ne sait pas lire et écrire. Donc lui, il est là » (Rebecca). Plusieurs enseignants rencontrés soulignent les difficultés engendrées par ces tâches à multiniveaux : « C'est

l'adaptation aux multiniveaux que je trouve difficile. Des fois, on n'est pas assez spécialisés dans un contenu plus on s'en va loin vers le secondaire » (Mireille).

Ces difficultés sont entre autres exacerbées par la diversité des populations d'élèves HDAA dans une même classe. Huit enseignants rapportent cette complexité dans le métier. Une seule enseignante ne met pas en évidence ce constat puisqu'elle a obtenu majoritairement des contrats en orthopédagogie. Elle a donc soutenu principalement des élèves sur le plan des apprentissages. Dans la majorité des cas, les enseignants rencontrés en entretien affirment avoir accueilli dans leurs classes des élèves présentant des troubles de comportement et d'apprentissage. En plus d'y retrouver ces deux cas d'élèves, les classes des enseignants rencontrés comprenaient diverses populations d'élèves telles que des élèves avec un trouble d'opposition, une déficience intellectuelle, un trouble du spectre de l'autisme ou des élèves aux prises avec des problèmes sur le plan de la santé mentale, comme le relate cet extrait : « En FPT, donc la clientèle de 15 ans et plus, eux autres, j'avais de la déficience, des TSA, des troubles d'apprentissage et des troubles du comportement » (Rebecca).

Il apparaît que cette grande diversité d'élèves HDAA dans une même classe ainsi que la présence de cas d'élèves difficiles rendent la gestion de classe exigeante pour les nouveaux enseignants en adaptation scolaire et sociale, comme en témoigne le prochain segment.

#### **4.2.2 GESTION DES ÉLÈVES**

D'abord, les enseignants de cette recherche soulignent la difficulté sur le plan de la gestion de la classe associée au fait de faire face à une grande diversité d'élèves dans la même classe : « Un gros TC, versus un TSA, ça peut "péter" assez rapidement » (Jade). Or, d'après l'analyse des résultats, même si une classe ne comprend qu'une seule population d'élèves (par exemple : des élèves autistes), elle est également difficile à gérer puisque ces élèves sont très différents et nécessitent des besoins particuliers.

La gestion des classes en adaptation scolaire et sociale serait entre autres ardue, selon l'ensemble des enseignants rencontrés, puisque les élèves présentent souvent des comportements violents, atypiques ainsi que non respectueux en plus d'être généralement

peu motivés ou d'avoir eu un vécu difficile. Plus de la moitié des enseignants interrogés relèvent effectivement avoir côtoyé des élèves violents. Ces élèves pouvaient « péter des coches » aux dires de certains enseignants puisqu'ils ne comprenaient pas le contenu de la matière enseignée, présentaient des incompatibilités avec d'autres élèves, étaient en sevrage de drogue ou étaient sensibles à l'autorité. Quelques enseignants mentionnent avoir dû gérer une bagarre dans leur classe, avoir vécu un manque de respect important de certains élèves opposants ou, encore, de l'intimidation (violence physique) de la part d'élèves contrariés. À l'inverse, une des neuf enseignants affirme avoir été défendue par des élèves qui reconnaissaient ses efforts à vouloir les faire cheminer : « Tu ne parles pas à Rébecca de même. Tu vas lui parler comme il le faut. C'est elle qui a réussi à nous faire avancer » (Rebecca).

Il s'avère d'ailleurs, selon certains, qu'intervenir auprès d'élèves avec des comportements atypiques peut être complexe. Par exemple, le fait qu'il y ait une grande diversité dans le profil des élèves TSA, « Avec tel intervenant, ça fonctionne, mais avec toi, ça ne veut pas dire que ça va fonctionner » (Jade), n'est pas toujours simple pour un enseignant. En effet, l'enseignant doit trouver « [...] une ligne de conduite pour lui » (Jade) afin de répondre adéquatement à ses besoins. Dans un même ordre d'idées, une enseignante relate les difficultés à intervenir auprès d'élèves opposants. Selon ses propos, ces élèves peuvent réagir à une intervention liée à leur santé mentale, et non au fait qu'ils soient en désaccord avec l'intervenant. L'enseignant est alors amené à se questionner sur les raisons du comportement de l'élève afin de lui offrir le meilleur service. Ce comportement peut notamment être parfois affecté par le vécu de ces élèves, comme l'exprime Juliette dans ce qui suit : « Il arrive "tout croche" et on se dit que c'est normal que son numéro de français [...] I : Il ne le comprend pas. E : Oui, et qu'il gueule dans le corridor. On comprend ».

Quelques enseignants déclarent avoir côtoyé des élèves avec des vécus difficiles. Certains ont été maltraités par leurs parents ou ont vécu de la négligence. D'autres ont fait de la prostitution, ont été en « désintox », ont voulu se suicider ou se mutilaient. Comme l'indique Jade dans cet extrait, il est parfois préférable de se questionner sur les besoins de

l'élève dans un premier temps si nous voulons ensuite obtenir des résultats plus positifs sur le plan de ses apprentissages : « Tu te dis un moment donné qu'il faut que tu arrêtes. Ils n'avanceront pas au niveau académique tant qu'ils ne seront pas prêts à être assis calmement ». Il importe également que le nouvel enseignant en adaptation scolaire et sociale se soucie de faire progresser l'élève sur le plan social puisque plusieurs de ces jeunes semblent avoir des déficits à ce niveau. C'est ce que met en perspective Charles dans cet extrait : « C'est beaucoup les éduquer, pas juste leur enseigner, beaucoup leur éduquer les choses de la vie, d'avoir des bonnes valeurs, comment se tenir en public ». À cet égard, quelques enseignants confient jouer autant le rôle d'enseignant que de parent dans leur profession. Il est important de souligner que tous les moyens utilisés par les enseignants débutants pour faire cheminer ces élèves semblent avoir un impact positif sur la vie de ces jeunes qui se souviennent d'eux plusieurs années après, comme l'exprime Maude : « J'en croise plus tard, pendant l'été et ils me disent : "Je suis content, tu as été une bonne prof " ».

Bref, ce « [...] travail est parsemé de grandes difficultés à tous les jours » (Juliette) de par la diversité dans les tâches d'enseignement et la gestion de populations d'élèves difficiles, mais notamment en raison d'une surcharge de travail.

#### **4.2.3 CHARGE DE TRAVAIL**

Plusieurs facteurs rendent les conditions de travail exigeantes pour les nouveaux enseignants en adaptation scolaire et sociale. En effet, l'ensemble des enseignants soutiennent qu'ils ont ressenti une surcharge de travail en raison des tâches diversifiées et des tâches connexes à l'enseignement ainsi que du manque de soutien, de matériels et de qualification.

Comme mentionné précédemment, les tâches en adaptation scolaire et sociale s'avèrent très diversifiées, tant sur le plan des populations d'élèves, des niveaux d'enseignement que des matières scolaires. Plusieurs enseignants de cette recherche confient avoir vécu plusieurs difficultés reliées au fait de ne pas se sentir suffisamment qualifiés pour répondre convenablement aux besoins de tous les élèves sur les plans académique et social. En lien

avec cette carence exprimée, la majorité de ces enseignants rapportent avoir vécu une surcharge de travail puisqu'ils devaient s'approprier le contenu de plusieurs matières scolaires en plus de concevoir du matériel adapté selon les capacités des élèves, comme en témoigne Charles dans cet extrait : « Une matière dont je n'étais pas spécialiste, que je devais enseigner et trouver des activités, préparer des activités, maîtriser mon contenu pour ne pas arriver et leur enseigner n'importe quoi, c'était assez ! ».

À ce sujet, il s'avère que le manque de matériels disponibles dans les écoles constitue un problème majeur pour plusieurs des enseignants de notre échantillon qui devaient travailler très souvent les soirs et les fins de semaine pour réussir à enseigner et à évaluer convenablement chacun des élèves, comme l'illustre cette jeune enseignante : « Mais oui, je travaillais beaucoup, les soirs, les fins de semaine, autant pour chercher des activités à faire pour les élèves, autant au niveau de l'évaluation, comment faire pour les évaluer » (Maude). Par ailleurs, certains enseignants interrogés rapportent l'avantage de concevoir du matériel dans le but de le réutiliser ultérieurement et de se développer professionnellement. Une enseignante mentionne éprouver du plaisir à être créative, les soirs de semaine, dans la conception d'activités originales.

Pour ce qui est du support reçu en lien avec la surcharge de travail, le discours des enseignants semble contrasté. En effet, certains enseignants confient avoir vécu un beau partage de matériels qui aurait eu une influence positive sur leur charge de travail, alors que pour d'autres, « [...] même si je me référais à d'autres personnes, ce n'était pas leur problème parce qu'ils [les enseignants du secteur régulier] avaient d'autres choses à gérer » (Jade).

D'après l'analyse de nos résultats, le manque de qualification, de matériels et quelquefois, de soutien, a pour conséquence que plus de la moitié des enseignants rencontrés disent avoir manquer de temps pour se spécialiser dans un contenu précis, établir une relation de qualité avec les élèves, concevoir des activités ou s'impliquer au sein de l'équipe-école. À ce sujet, une enseignante relève le fait « [...] qu'en adaptation scolaire, on est toujours en train de faire des interventions avec les élèves pendant les moments qu'on devrait faire notre planification » (Mireille). Or, il apparaît que les enseignants ayant obtenu le même contrat

deux années consécutives dans le même milieu et avec les mêmes populations d'élèves ou qui enseignent à des élèves inscrits dans les programmes FMS et FPT (comportant des stages pendant la semaine) sont plus susceptibles d'avoir une charge de travail plus raisonnable. En effet, il semble que ces deux situations leur permettraient d'avoir plus de temps pour s'appropriier la tâche et concevoir du matériel adapté aux élèves.

D'ailleurs, selon certains enseignants, la charge de travail n'est pas appelée à s'améliorer au cours des prochaines années. Il semble en effet que les directions d'école ajoutent des paperasseries inutiles qui ne sont pas en lien avec les élèves et la pédagogie (par exemple : la rédaction de comptes rendus de réunions ou de plans d'intervention d'élèves qu'ils ne côtoient pas, des sujets de réunions qui ne sont pas en lien avec leur tâche d'enseignement).

En résumé, cette deuxième dimension a permis de clarifier les composantes de la tâche d'enseignement et les conditions de travail d'un nouvel enseignant en adaptation scolaire et sociale. D'après l'analyse des propos recueillis, l'enseignant de ce secteur d'enseignement en phase d'insertion doit s'approprier une tâche d'enseignement généralement composée de multiples matières, de divers niveaux scolaires et d'une grande diversité d'élèves HDAA. À cela s'ajoutent des conditions de travail exigeantes où plusieurs nouveaux enseignants en adaptation scolaire et sociale avouent ne pas se sentir aptes à répondre complètement aux exigences du métier en raison d'un manque de temps, de matériels, de soutien, de qualification et d'une gestion difficile de certains cas d'élèves. En plus de se conformer à une tâche complexe et exigeante, le nouvel enseignant doit se familiariser à un milieu professionnel qui comporte ses propres particularités auxquelles il est amené à s'adapter.

#### 4.3 LA DIMENSION RELEVANT DE LA SOCIALISATION ORGANISATIONNELLE

La troisième dimension relève de la socialisation organisationnelle. D'après le point de vue des enseignants rencontrés dans le cadre de cette recherche, deux aspects caractérisent cette dimension : l'intégration et la collaboration. Plus concrètement, les neuf enseignants rencontrés relèvent plusieurs facteurs pouvant influencer l'intégration à un milieu



professionnel tel que les visions différentes, les réalités spécifiques selon les divers milieux, les programmes d'insertion peu adaptés et les bienfaits que procurent les milieux connus. Selon les enseignants interrogés, cette intégration est notamment définie par une collaboration mitigée avec les différents partenaires du système scolaire.

#### **4.3.1 INTÉGRATION AU MILIEU DE TRAVAIL**

Lors de la phase d'insertion professionnelle, le nouvel enseignant est amené à se familiariser à une organisation scolaire particulière. À cet effet, certains enseignants mentionnent les visions des écoles souvent différentes quant au fonctionnement, aux règlements et aux conséquences données aux élèves, ce qui rend l'intégration aux milieux professionnels plus difficile. C'est ce que met en évidence cette jeune enseignante : « Changer d'école, c'est stressant parce qu'il faut que tu comprennes les codes et ce n'est pas tout le monde qui t'explique tout. » (Monique).

Selon quelques enseignants, cette difficulté est exacerbée par les structures particulières de certaines écoles, telles que le *Centre jeunesse* et le *CFER*. Rappelons que le *CFER* permet aux élèves de réaliser des stages au sein d'une entreprise spécialisée, par exemple en recyclage de bois (Réseau CFER, 2019), alors que le *Centre jeunesse* est un organisme offrant des services psychosociaux, de réadaptation et d'intégration sociale aux élèves en difficulté (Gouvernement du Québec, 2019). Les caractéristiques particulières de ces deux établissements amènent alors le nouvel enseignant à s'adapter sur le plan physique, organisationnel et social. Les milieux ruraux et défavorisés sont notamment des réalités auxquelles près de la moitié des enseignants rencontrés ont été confrontés. Ces enseignants confient avoir dû s'adapter à des élèves qui priorisent le travail à l'école, qui ont manqué de stimulations intellectuelles et d'éducation ainsi qu'à des parents qui « [...] n'étaient vraiment pas disponibles » (Rebecca).

La phase d'insertion est entre autres caractérisée par une intégration impliquant des interactions multiples et complexes avec plusieurs partenaires de l'équipe-école. Plusieurs

enseignants rapportent effectivement la présence de « cliques<sup>29</sup> » entre les enseignants dans les établissements scolaires :

*[...] quand on se retrouve dans le bureau des profs, ce n'est pas tout le monde qui se parle. Il a des « cliques ». Tu dois savoir comment aborder certaines personnes parce que tu peux les brusquer sans le savoir. Tu peux dire un commentaire et être barré à vie par eux autres (Charles).*

Selon ces enseignants, la présence de « cliques » entraîne du stress, de l'isolement, des conflits ainsi que des traitements de faveur dans l'octroi de certains contrats d'enseignement.

Il semble d'ailleurs que plusieurs enseignants se sentent mis à l'écart des enseignants du secteur régulier puisqu'ils sont souvent les seuls du secteur de l'adaptation scolaire et sociale dans l'école secondaire dans laquelle ils oeuvrent, comme l'illustre ce qui suit : « [...] c'est le seul groupe d'adaptation dans l'école. Donc, on est un peu mis de côté [...] On n'a pas d'équipe de travail. On n'a pas de chimie nécessairement. C'est un peu être seul au monde » (Lison). À cette réalité s'ajoute le fait que les classes des enseignants en adaptation scolaire et sociale sont souvent physiquement éloignées des autres classes du régulier, ce qui accentue leur sentiment d'isolement. Une enseignante déclare effectivement avoir dû changer d'établissement pour pouvoir avoir un local, faute de manque de locaux dans son école d'origine, alors qu'une autre enseignante mentionne avoir reçu des élèves en orthopédagogie dans un bureau situé tout au fond d'un sous-sol. Il apparaît notamment que les élèves en adaptation scolaire et sociale sont également mis à l'écart du reste de l'école. D'une part, plusieurs enseignants du secteur régulier ne veulent pas les accueillir dans leur classe<sup>30</sup>. D'autre part, ces élèves ne sont pas invités aux activités scolaires, comme l'exprime Monique : « Il faut souvent redire que l'on existe, redire que l'on est là, faire penser que c'est une clientèle comme les autres que c'est important que [...] Ça, c'est épuisant. Ça, c'est le bout que je trouve difficile. ».

---

<sup>29</sup> Le mot « cliques » réfère à un groupe de personnes ayant des affinités qui s'entendent pour être contre les autres (Clique, s.d.).

<sup>30</sup> Par exemple, la classe CISS comprend des élèves ayant des difficultés sur le plan comportemental. Le but de l'enseignant est d'intégrer ces élèves au secteur régulier et de leur permettre de développer davantage de compétences sociales.

Comme discuté dans le premier chapitre, pour contrer le phénomène d'attrition chez les nouveaux enseignants, plusieurs commissions scolaires ont mis en place des programmes d'insertion professionnelle afin de mieux les soutenir. D'après les propos recueillis, certains enseignants de cette recherche reconnaissent avoir déjà été accompagnés par un mentor. Une enseignante déclare avoir participé à un *focus group* où toutes les difficultés rencontrées au cours des premières années (par exemple : gestion de classe, pédagogie) était le principal sujet discuté, alors qu'une autre enseignante affirme avoir reçu quelques formations portant sur la gestion de la classe, la suppléance, les pratiques enseignantes et la rémunération. Selon ces enseignantes, ces mesures de soutien ne sont pas totalement efficaces. À titre d'exemple, le mentor ne connaît pas toujours le contexte de l'adaptation scolaire et sociale et, par conséquent, n'aide pas suffisamment le nouvel enseignant à progresser sur les plans personnel et professionnel. Par ailleurs, les formations ne sont qu'un rappel des cours universitaires et le *focus group* « [...] n'a pas fait de miracles, mais ça faisait du bien » (Juliette). D'après une enseignante, le programme le plus efficace est le mentorat réalisé avec une personne de la même école et du même champ d'enseignement (en l'occurrence, celui de l'adaptation scolaire et sociale, niveau secondaire). Selon ses dires, ce mentor est plus apte à répondre aux besoins des nouveaux enseignants sur le plan des programmes, des matières scolaires, des élèves et des interventions. En dépit de la présence de mentors, plusieurs enseignants interrogés rapportent ne pas avoir été bien accueillis au cours des premières journées sur le marché du travail. Plus concrètement, les directions ou les enseignants n'ont pas fait visiter l'établissement ou bien ne les ont pas présentés aux membres de l'équipe-école.

À la lumière de ces constats, il apparaît que la phase d'insertion dans les milieux professionnels est parsemée d'obstacles. À cet égard, l'ensemble des participants soulignent l'importance de demeurer à un même endroit plusieurs années consécutives, ce que met en lumière cette jeune enseignante : « Ça a été deux années de suite la même tâche avec le même éducateur, et quasiment les mêmes élèves. Ça a été deux années de charme incroyable [...] » (Juliette). Le fait de connaître les élèves, la tâche d'enseignement (programmes de formation et matières scolaires) et les collègues de travail facilitent le travail du nouvel enseignant qui

est « [...] capable vraiment de dire "Okay. Je sais vraiment où je m'en vais, ce que j'ai à faire" » (Maude). Bien que quelques enseignants de cette recherche aient pu bénéficier des avantages d'être plusieurs années consécutives à un même endroit, il semble que certaines années ont été plus difficiles pour plusieurs des enseignants rencontrés en raison d'un manque de soutien, d'attentes élevées de la part des directions d'école et des parents et de conflits avec certains collègues.

#### **4.3.2 COLLABORATION AVEC LES PARTENAIRES SCOLAIRES**

L'enseignant en adaptation scolaire et sociale est amené à travailler avec différents intervenants scolaires (par exemple : enseignants, éducateur, orthopédagogue, psychoéducateur, psychologue, direction). Il apparaît que des collaborations fructueuses avec d'autres enseignants, majoritairement ceux en adaptation scolaire et sociale, sont relevées par l'ensemble des enseignants interrogés. En effet, les autres enseignants en adaptation scolaire et sociale les accueillent en présentant le fonctionnement de l'école, apportent du soutien à propos des tâches d'enseignement (programmes, matières scolaires, évaluations), partagent leurs matériels pédagogiques et les supportent mentalement. Il s'avère que les enseignants en adaptation scolaire et sociale travaillent constamment en équipe dans le but de mieux faire cheminer leurs élèves, comme le relate Rebecca dans cet extrait : « J'ai été avec ce groupe-là et tous les jours, quasiment à toutes les périodes, on se croisait, on se parlait, on se disait ce qui en était. Donc, les élèves n'avaient jamais de surprises non plus ». Plusieurs participants à cette recherche déclarent avoir vécu de belles collaborations avec ces enseignants, comme en témoigne cet extrait : « On était capable de bien échanger. On était capable d'avoir des points de vue différents et de voir ce qu'on peut faire pour faire avancer le jeune là-dedans » (Jade). Il importe de souligner que la majorité des enseignants rencontrés mentionnent avoir déjà reçu, élaboré ou échangé du matériel avec des enseignants spécialistes du secteur régulier, expérience de collaboration qui s'est avérée positive à leurs yeux.

Par ailleurs, selon la majorité des enseignants, la présence d'un éducateur spécialisé en classe comporte des avantages considérables sur le travail de l'enseignant débutant en adaptation scolaire et sociale sur le plan de la gestion de la classe et des apprentissages,

comme l'exprime Mireille : « Je trouve que c'est facilitant. C'est bien de travailler en équipe. Si on a des élèves à sortir, on est capable vraiment de s'ajuster ». Quelques-uns des débutants rapportent notamment les bénéfiques du soutien de conseillères pédagogiques au cours de leurs premiers pas dans la carrière en ce qui a trait particulièrement aux programmes de formation et aux stratégies efficaces en matière de gestion de classe.

Également, l'aide de psychologues ou de psychoéducateurs est mentionnée par une enseignante qui a apprécié le fait de mieux connaître le cas de certains élèves dans le but d'intervenir plus adéquatement auprès d'eux. En ce qui a trait à la collaboration avec la direction, quelques enseignants ont senti qu'elle a été déjà soit accommodante, reconnaissante ou présente pour expliquer, par exemple, le mandat d'un enseignant ou les différentes trajectoires de services pour le classement éventuel d'élèves.

Les enseignants se sont néanmoins davantage exprimés sur la collaboration difficile avec les directions d'école. En effet, plus de la moitié des enseignants interrogés soulève l'absence de soutien de la part de ce partenaire. Pour plusieurs, les directions n'ont pas le temps de gérer les plans d'intervention, les problèmes immédiats ainsi que les employés pour leur présenter soit l'école, le personnel ou pour leur expliquer la tâche d'enseignement. Certains enseignants relèvent par ailleurs les attentes élevées de la part de la direction, à l'égard de nouveaux enseignants, comme l'illustre cet extrait : « Tu es formée là-dedans. Tu es censée être capable de t'arranger » (Béatrice). Plus concrètement, une direction d'établissement a exprimé ses attentes en début d'année envers une participante à cette recherche, alors qu'une autre a exigé la rédaction de 18 plans d'intervention en deux jours à une enseignante. Une autre enseignante soutient que ses interventions en classe ont fait l'objet d'analyses par sa direction, et ce, à plusieurs reprises sans son consentement.

En outre, il apparaît que tous les enseignants de cette recherche disent avoir éprouvé des difficultés à collaborer avec des enseignants du secteur régulier. Ces derniers n'ont ni le temps ni la volonté de collaborer avec eux, comme l'exprime Jade dans cet extrait : « Oui, tu fais des demandes et ils sont froids : "Monte-les tes affaires" ». Quelques enseignants mentionnent avoir déjà vécu des conflits avec des enseignants du secteur de l'adaptation

scolaire et sociale, comme le relate Lison : « Là, elle [l'enseignante du régulier] avait une mauvaise attitude. Elle m'a remis en question. Autant j'avais eu un super beau début d'année, j'avais pris confiance en mes compétences. Rendue là, je n'étais plus bonne, je ne savais pas intervenir ».

D'après les propos recueillis, il semble que le travail de collaboration avec les éducateurs spécialisés ne soit pas des plus évidents. Pour certains enseignants, lorsque les rôles ne sont pas définis, l'enseignant et l'éducateur entretiennent des attentes l'un envers l'autre, ce qui complexifie leur collaboration, comme en témoigne cet extrait : « [...] je ne savais pas c'était quoi son rôle. Il faisait des choses que je ne savais pas. Je m'attendais à ce qu'il fasse des choses, mais il ne les faisait pas » (Béatrice). À leurs yeux, certains éducateurs s'approprient trop de tâches dans la classe ou ont des exigences élevées sur le plan du matériel didactique et des interventions, tandis que d'autres éducateurs n'interviennent tout simplement pas, et ce, même si la situation le requiert. Certains éducateurs peuvent également entretenir des relations trop amicales avec les jeunes, aux dires des enseignants rencontrés. Cette situation constitue un problème pour l'enseignant plus rigide si les deux intervenants ne collaborent pas dans le même sens. Si l'un ne supporte pas les interventions de l'autre, il devient alors plus difficile de maintenir une gestion de classe efficace. D'ailleurs, il apparaît que quelques enseignants de cette recherche ont vécu de l'intimidation, du harcèlement et des conflits avec certains éducateurs qui avaient de fortes personnalités ou qui ne voulaient tout simplement pas travailler avec eux.

Par ailleurs, il semble que la collaboration avec les parents soit ardue. Ces derniers auraient des attentes élevées et seraient peu disponibles. De plus, si les propos de leur enfant ne concordent pas avec ceux de l'enseignant concernant une intervention ou une évaluation par exemple, ils croiront davantage les dires de leur enfant, selon les enseignants rencontrés. Ainsi, bien que les participants à cette recherche aient vécu quelques collaborations difficiles avec certains partenaires scolaires (en particulier les directions d'école et les enseignants du secteur régulier au secondaire), tous les enseignants rencontrés ont vécu généralement de

belles collaborations, et ce, principalement avec les enseignants en adaptation scolaire et sociale.

En somme, cette troisième dimension a permis de mettre en lumière l'intégration au milieu de l'enseignement et la collaboration avec plusieurs partenaires scolaires du point de vue de neuf enseignants en adaptation scolaire et sociale. D'après l'analyse des propos recueillis, le nouvel enseignant est amené à se familiariser et à s'adapter à un milieu professionnel où les visions entre les écoles sont souvent différentes, les réalités s'avèrent spécifiques selon les différents milieux (défavorisés et ruraux), les programmes d'insertion professionnelle s'avèrent plus ou moins efficaces, les enseignants se sentent souvent mis de côté et doivent conjuguer avec la réalité des « cliques » dans certaines écoles. Les résultats révèlent tout de même les bienfaits que procurent des milieux connus et des collaborations fructueuses sur le plan psychologique et professionnel. Il faut néanmoins souligner que certains partenaires scolaires peuvent entraver leur travail en raison d'un manque de soutien (que ce soit sur le plan pédagogique ou psychologique), d'attentes élevées ou de conflits. Conséquemment, l'intégration est vécue différemment selon les milieux et les personnes interrogées. Cette expérience d'insertion s'accompagne entre autres d'une période d'adaptation et d'une maîtrise graduelle d'un rôle professionnel par le développement de compétences spécifiques au métier d'enseignant en adaptation scolaire et sociale.

#### 4.4 LA DIMENSION SUR LE PLAN DE LA PROFESSIONNALITÉ

La quatrième dimension réfère à la professionnalité, soit à l'apprentissage du métier d'enseignant, au développement et à l'acquisition de compétences professionnelles. D'après l'analyse des données qualitatives issues de cette recherche, cette dimension renvoie à l'appropriation graduelle des savoirs en lien avec la matière et la maîtrise de la gestion de la classe. Plus précisément, les nouveaux enseignants en adaptation scolaire et sociale doivent s'approprier des programmes de formation ainsi que des matières pour lesquelles ils ne sont pas toujours spécialistes, tout en adaptant leur enseignement et leurs interventions dans le but de mieux répondre aux besoins de tous leurs élèves.

#### 4.4.1 APPROPRIATION DES SAVOIRS EN LIEN AVEC LA MATIÈRE

Au cours de sa carrière, le nouvel enseignant en adaptation scolaire et sociale est très souvent amené à enseigner des matières scolaires différentes évaluées selon des programmes de formation spécifiques. À cet égard, plus de la moitié des enseignants disent avoir enseigné des matières pour lesquelles ils n'ont pas été suffisamment formés au cours de leur formation initiale. Pour remédier à la situation, ils ont dû étudier pour maîtriser le contenu, élaborer des activités et des évaluations ainsi que valider le contenu pédagogique et les évaluations avec des enseignants spécialistes. Une enseignante mentionne également s'être approprié les tâches reliées à un nouveau service offert au secondaire dans sa commission scolaire, l'orthopédagogie. Elle a été amenée à élaborer ce service puisqu'il n'avait ni matériel didactique disponible ni organisation du programme d'orthopédagogie. Dans le même ordre d'idées, une autre enseignante mentionne avoir éprouvé des difficultés à enseigner le contenu du programme FPT en raison d'un manque de matériels et d'informations sur le programme :

*[...] FPT, c'est un nouveau programme depuis pas si longtemps. Je me suis référée aux enseignants qui étaient déjà en place. Je suis allée voir le portail, mais il n'y a rien. Tu fais ce que tu peux. Tu vas sur Internet, tu cherches. C'était la première année qu'il y avait FPT ici (Juliette).*

Notamment, l'enseignant en adaptation scolaire et sociale est constamment amené à différencier son matériel, ses évaluations et parfois même son enseignement pour pouvoir répondre aux besoins de tous les élèves. Plus concrètement, la majorité des participants mentionnent élaborer ou modifier du matériel didactique (par exemple : diminuer et couper les questions, créer des paniers (associations de lettres et de couleurs), élaborer des cours abordant des sujets d'actualité) en fonction du cheminement académique et du rythme de l'élève. Or, une enseignante rapporte ne pas avoir été capable, il y a quelques années, d'élaborer du matériel didactique pour tous les élèves en raison de la disparité des difficultés académiques des élèves compris dans sa classe (des élèves de niveau secondaire *versus* des élèves de niveau préscolaire/primaire ayant une déficience moyenne). Quelques enseignants disent entre autres modifier les évaluations (par exemple : couper le texte, enlever ou ajouter des questions, élaborer des examens très organisés, ne pas laisser d'espaces blancs, mettre



des images en lien avec le sujet) pour mieux répondre aux besoins des élèves : « L'évaluation, c'était un peu plus selon l'élève que selon le programme », confie Juliette. Afin que les élèves réussissent à cheminer sur le plan académique, plusieurs des enseignants de notre échantillon disent adapter leur enseignement en fonction des besoins et des compétences des élèves. À titre d'exemple, deux enseignants ont utilisé l'apprentissage par les pairs, plus précisément, le parrainage entre un élève plus fort sur le plan scolaire et un élève plus faible, pour favoriser un meilleur transfert des connaissances entre les élèves. Une enseignante a séparé ses périodes de cours en trois blocs dans le but de mieux capter l'attention des jeunes pendant toute la période. Une autre enseignante changeait continuellement de local pour que les jeunes aient leur propre bureau et ne vivent pas trop de changements.

En revanche, il semble qu'il serait plus facile pour un enseignant débutant de s'appropriier au fil des années le contenu à enseigner. D'une part, l'enseignant débutant aurait davantage de ressources matérielles et de connaissances des programmes et des matières scolaires après quelques années dans le métier. « Plus on gagne de l'expérience, plus on prend de l'assurance et plus on a de ressources, des outils. Je peux dire que l'année passée, c'était la première année où je me disais que ça allait bien », relève Lison qui en est à sa sixième année dans la profession. De plus, le nouvel enseignant acquiert plus d'expérience sur le plan pédagogique en apprenant peu à peu comment et où aller chercher les ressources et en ayant une meilleure connaissance de l'efficacité de certains matériels didactiques. Par ailleurs, les enseignants rencontrés se comparent parfois avec leurs collègues du secteur régulier. À leurs yeux, il serait plus simple pour un enseignant du secteur régulier au secondaire de se spécialiser sur un contenu précis puisqu'il enseigne la même matière à plusieurs groupes pendant des années. Malgré le fait que le nouvel enseignant en adaptation scolaire et sociale acquière davantage de matériels, d'expérience et de connaissances au fil des années, il apparaît qu'« [...] en tant qu'enseignant, on n'est jamais, toujours à 100 % compétent » (Maude). L'enseignant est effectivement toujours amené à apprendre et à s'améliorer d'après certains enseignants ayant pris part à cette recherche.

Conséquemment, il apparaît complexe pour un nouvel enseignant de s'approprier tous les savoirs en lien avec les matières à enseigner en début de carrière et de différencier son enseignement en tenant compte des besoins de tous les élèves. Il semble que la gestion de la classe soit aussi difficile à s'approprier puisque d'après Béatrice, « La gestion de classe, ce n'est pas quelque chose de coulé dans le béton. Il faut toujours s'ajuster. Il a des choses qui marchent pour moi, et pas pour l'autre ».

#### **4.4.2 MAÎTRISE DE LA GESTION DE LA CLASSE**

En début de carrière, les difficultés reliées à la gestion de la classe constituent un motif important d'abandon chez plusieurs nouveaux enseignants. D'après l'analyse des résultats de cette recherche, les conditions actuelles en enseignement rendraient particulièrement difficile la gestion de la classe. En effet, quelques enseignants soulignent avoir manqué de matériels, de ressources et avoir disposé d'un local inapproprié (local fermé, sans fenêtre, exigu) pour intervenir adéquatement auprès de tous les élèves. L'absence d'éducateurs spécialisés dans une classe de 19 élèves aurait été notamment difficile pour l'une des enseignants qui a pourtant le sentiment de maîtriser ses compétences en lien avec la gestion de la classe.

Certains enseignants rapportent également le manque de formation dans les commissions scolaires pour intervenir adéquatement auprès des élèves TSA. Ces enseignants ont ainsi suivi des formations payantes ou réalisé un certificat de niveau universitaire afin de mieux comprendre les différentes manières d'intervenir auprès de ces élèves. D'après quelques enseignants, ces lacunes liées à la connaissance des élèves TSA sont souvent combinées au fait que la réaction des élèves face aux interventions peut différer selon l'élève et la situation. À cet égard, une enseignante soutient que les interventions « gagnantes » sont souvent les mêmes avec les élèves TC. À l'inverse, quelques enseignants soulignent le fait qu'une intervention peut fonctionner avec un élève, et pas avec un autre, et ce, tout particulièrement avec les élèves qui présentent un TSA.

Selon la plupart des enseignants de cette recherche, au fil des années, le nouvel enseignant en adaptation scolaire et sociale acquiert une meilleure confiance en ses capacités

en lien avec la gestion de la classe. L'enseignant sait davantage les interventions à privilégier pour mieux gérer la classe, a plus de bagages pour mieux adapter ses interventions aux besoins des élèves, se sent plus en contrôle et voit la gestion de la classe comme un défi professionnel : « Je pense qu'avec le temps, tu apprends à voir que tu as des compétences et que même si ça dégénère, tu le gères et après tu récupères » (Lison). Malgré que plusieurs enseignants relèvent une meilleure confiance en leurs capacités au fil des années en lien avec la gestion de la classe, Juliette confie que « La confiance, c'est facilement ébranlable. Souvent, tu as prévu quelque chose et ton outil visuel ne fonctionne pas. Il faut que tu te revires et ça pète de partout. La semaine d'après, quand tu retournes dans la même classe, tu es sur le qui-vive ».

Par ailleurs, la plupart des enseignants rencontrés mentionnent avoir une meilleure connaissance de leurs limites. Certains enseignants confient être plus stricts et encadrants dès le départ. Une enseignante sait davantage ce qu'elle tolère ou pas comme comportements, alors qu'une autre enseignante impose dans les premières journées un système de gestion des comportements (basé sur trois rappels) dans sa classe. Quelques enseignants reconnaissent toutefois qu'ils éprouvent encore des difficultés à fixer leurs limites en ce qui a trait à la gestion de la classe, comme le relate Rebecca dans cet extrait :

*Je trouve que, plus les années avancent, plus j'ai un contrôle sur la façon que je gère les crises, la façon que je gère ma classe. Mes limites comme je l'ai dit, c'est mes défauts. J'y travaille depuis longtemps. Mes limites sont donc un petit peu plus petites. Je fais plus attention.*

Une enseignante dit s'arrimer avec les éducateurs pour mieux gérer sa classe. Elle confie effectivement aux éducateurs qu'elle manque de constance sur le plan des interventions et qu'elle aura assurément besoin de leur aide au cours de l'année scolaire. De cette façon, ils réalisent un véritable travail d'équipe en intervenant plus efficacement auprès de chaque élève.

Étant donné ce qui précède, cette quatrième dimension de l'insertion professionnelle a permis de mettre en perspective l'appropriation et le contrôle graduels des savoirs et de la gestion de la classe. Les résultats de cette recherche illustrent que le nouvel enseignant en

adaptation scolaire et sociale est amené à s'approprier, spécialement en début de carrière, des matières et des programmes pour lesquels il n'est pas toujours spécialiste et à différencier constamment son enseignement dans le but de répondre aux besoins académiques de tous les élèves. Les premières années en enseignement s'avèrent également plus ardues sur le plan de la gestion de la classe pour les nouveaux enseignants en raison de divers facteurs limitants (notamment le manque de ressources, de matériels, de formations). Or, cette situation semble s'améliorer au fil des années puisque la majorité des enseignants débutants de cette recherche disent avoir aujourd'hui une meilleure confiance en leurs capacités et connaissance de leurs limites. En somme, les quatre dimensions précédentes ont mis en évidence des aspects impliquant des apprentissages sur le plan cognitif. La cinquième dimension, quant à elle, réfère davantage aux aspects émotionnels et affectifs de la phase d'insertion, comme l'illustre ce qui suit.

#### 4.5 LA DIMENSION PERSONNELLE ET PSYCHOLOGIQUE

La cinquième dimension de la grille d'analyse renvoie à la dimension personnelle et psychologique. D'après les propos des enseignants rencontrés, la phase d'insertion professionnelle comporte des enjeux d'accomplissement et de développement de soi, de gestion émotionnelle et affective et d'engagement professionnel. À cet égard, les participants aux entretiens vivent différentes émotions, allant du sentiment d'incompétence à une meilleure confiance et connaissance de soi. Par ailleurs, ils mentionnent avoir ressenti un « choc de la réalité », du stress lié à des éléments de la profession et une charge émotionnelle élevée mise en relation avec le vécu difficile des élèves. Néanmoins, ils confirment tous être restés dans la profession enseignante « par amour pour les élèves ».

##### 4.5.1 ACCOMPLISSEMENT ET DÉVELOPPEMENT DE SOI

Les premières années en enseignement en adaptation scolaire et sociale au secondaire sont marquées par un sentiment d'incompétence ressenti par plusieurs des nouveaux enseignants interrogés. D'après l'analyse des données qualitatives recueillies, les neuf

enseignants disent avoir déjà éprouvé un sentiment d'incompétence en lien avec la pédagogie et la gestion de la classe.

Ne pas avoir l'impression d'être capables de motiver les élèves, mais surtout, de leur transmettre adéquatement le contenu pédagogique sont les principales raisons pour lesquelles les nouveaux enseignants de notre échantillon se sont sentis incompetents, comme l'illustre cet extrait :

*Donc, là je me suis senti incompetent et quand je suis retourné en adaptation scolaire, faire de la géo-histoire, même si j'aimais ça, je ne savais pas si j'enseignais la bonne affaire, si je le disais de la bonne manière, si mes examens étaient bien montés pour qu'ils [les élèves] aient la bonne matière en fin de compte (Charles).*

Quelques enseignants relèvent notamment avoir ressenti un sentiment d'incompétence en lien avec la gestion de la classe à la suite de situations de crises survenues en classe ou d'interventions inadéquates résultant d'un manque de connaissances de certaines populations d'élèves (TC et TSA). Une seule enseignante dit par ailleurs s'être sentie incompetente face aux demandes irréalistes de parents. En effet, les parents auraient souhaité que les services soient plus adaptés à leur enfant, mais cette dernière mentionne ne pas toujours avoir été apte à répondre aux besoins de chaque jeune en raison de certaines restrictions (par exemple : d'ordre financière) imposées par la commission scolaire ou la direction d'école.

Néanmoins, plusieurs de ces enseignants mentionnent avoir acquis une meilleure confiance en leurs capacités au fil des années. Il apparaît effectivement que le nombre d'années d'expérience dans la profession influence positivement la confiance des nouveaux enseignants sur le plan pédagogique ainsi que sur le plan de la gestion des comportements, comme l'explique cette jeune enseignante : « Plus que ça avance [...] Je me connaissais, mais c'est l'expérience. Ça te donne confiance. Quand ça ne va pas, tu sais que ça va revenir et ça donne confiance » (Béatrice). Selon certains enseignants, le fait de connaître et de maîtriser la tâche d'enseignement et d'avoir du matériel augmente la confiance en soi. Pour les raisons évoquées précédemment, la majorité des enseignants mentionnent avoir une meilleure confiance en leurs capacités en lien avec la gestion de la classe (par exemple : plus de bagages

pédagogiques et de contrôle de la classe, le fait de connaître les interventions à privilégier). Les débuts d'année semblent toutefois affecter la confiance de certains enseignants qui vivent encore, après six années dans la profession, du stress en lien avec la pédagogie et leurs interventions. Bien que le nouvel enseignant acquière une meilleure confiance en lui au fil des années, Rebecca est consciente que la confiance peut être affectée à tout moment :

*C'est sûr que, depuis la première année, je ne suis plus la même personne. Oui, j'ai plus confiance, mais je ne veux pas être trop confiante de moi-même parce que ça peut vraiment nous tomber dessus un moment donné. Donc, j'ai une certaine confiance, mais il a tout le temps quand même quelque chose que des fois, il arrive que tu fasses : "Oh!"*

Par ailleurs, la plupart des enseignants rencontrés rapportent avoir une meilleure connaissance de leurs forces et de leurs limites. À titre d'exemple, quelques enseignants affirment mieux se connaître sur le plan de la gestion de la classe en reconnaissant avoir déjà manqué de constance et de rigidité. Certains enseignants mentionnent avoir confié à leurs élèves ou encore à des collègues ne pas avoir eu suffisamment de compétences pédagogiques pour répondre adéquatement aux besoins de tous les jeunes compris au sein de leur classe, tandis que quelques enseignants disent maintenant savoir que certaines populations d'élèves leur apportent plus de difficultés que d'autres sur le plan de la gestion de la classe (surtout les élèves ayant des troubles de comportement) et des émotions (élèves ayant des troubles de comportement et ceux ayant des troubles de santé mentale). Quelques-uns reconnaissent notamment que le fait d'être trop exigeants, stressés ou pas assez organisés peut influencer négativement leur travail.

À cet égard, il semble que la personnalité des enseignants ait un impact significatif sur leur parcours professionnel. Quelques enseignants rapportent que leur capacité d'adaptation et le fait qu'ils soient sociables les ont aidés à obtenir plus facilement des contrats et de la suppléance puis à mieux s'intégrer aux différents milieux professionnels (par exemple : accepter des contrats au secondaire au secteur régulier et au primaire). Dans le même sens, les enseignants qui perçoivent les tâches d'enseignement comme des défis personnels à relever n'ont jamais refusé un contrat pour des raisons qui seraient liées à des populations

d'élèves trop difficiles, par exemple. Le fait d'être débrouillards a été bénéfique pour la majorité de ces enseignants qui ont eu plus de facilité à s'intégrer et à s'approprier la tâche d'enseignement, notamment en allant chercher les ressources nécessaires. D'après certains enseignants, un enseignant organisé a plus de facilité à gérer la planification comportant de multiples niveaux et les différentes populations d'élèves HDAA.

*Il faut que tu sois organisée en adaptation. Tu n'as pas le choix. Ce sont des multiniveaux tout le temps. Il faut que tu saches où tu t'en vas et que tu connaisses ton programme. [...] En étant organisée, c'est aidant pour la gestion de classe parce qu'ils [les élèves] se sentent rassurés,* relève Béatrice.

Enfin, le fait d'être impliqué professionnellement a eu de nombreux avantages pour certains enseignants qui sont maintenant reconnus dans les écoles ainsi que dans la commission scolaire.

Par ailleurs, plus de la moitié des enseignants se remettent constamment en question. « Mon cerveau était toujours en fonction. Toujours, toujours, toujours », avoue Lison. Ils déclarent effectivement s'être souvent questionnés sur la manière d'offrir un enseignement de qualité et d'intervenir adéquatement auprès d'un élève et des parents. Selon Maude, « [...] un enseignant devrait toujours se ressourcer, se questionner sur sa façon d'être ». Donc, au cours des premières années, le nouvel enseignant est amené à s'accomplir et à se développer professionnellement et personnellement, mais notamment à gérer des aspects émotionnels et affectifs liés à la profession.

#### **4.5.2 ASPECTS ÉMOTIONNELS ET AFFECTIFS LIÉS À LA PROFESSION**

Comme souligné précédemment, quelques enseignants disent avoir été ébranlés par la présence de « cliques » entre les enseignants dans les écoles, ce qui engendrait assez régulièrement des conflits entre eux. Aussi, plusieurs enseignants se sont sentis dépassés par la tâche enseignante en raison du manque de temps pour exécuter toutes les tâches connexes et du manque de connaissances pour concevoir des activités et intervenir adéquatement auprès de certaines populations d'élèves. D'après l'analyse des propos recueillis, ce sentiment d'être dépassé par sa profession est régulièrement vécu en début de carrière,

principalement au cours des quatre à cinq premières années, puisqu'après, l'enseignant est habituellement plus en contrôle de sa classe, connaît davantage les milieux et le système scolaires, les populations d'élèves HDAA et possède plus de bagages sur le plan pédagogique. « Si je pense à mes premières années, ça n'a pas de bon sens ce que je faisais. Pauvres élèves [...] », avoue Mireille. Or, une enseignante avoue que les difficultés engendrées par son poste permanent l'ont troublé au départ malgré le fait qu'elle était à sa septième année dans la profession. En effet, elle a dû enseigner une matière qu'elle ne maîtrisait pas, gérer des populations d'élèves difficiles et travailler 70 à 80 heures de plus par mois pour élaborer tout le matériel didactique nécessaire.

Dans le même ordre d'idées, l'ensemble des enseignants interrogés disent avoir été submergés par plusieurs éléments de stress au cours de leurs premières années en enseignement. La principale cause de stress vécue par ces enseignants est l'insécurité d'emploi. En effet, l'attente avant l'obtention de contrats a été pénible pour tous ces enseignants qui ne connaissaient pas à l'avance leur tâche d'enseignement, leur pourcentage de tâche et leur milieu de travail. De plus, les élèves ayant des troubles de comportement et le milieu fermé des Centres jeunesse sont des éléments de stress pour plusieurs nouveaux enseignants. Ces enseignants avouent que cette population d'élèves est à leurs yeux plus difficile à gérer et que la structure particulière du Centre jeunesse peut faire peur (par exemple : présence d'agents de sécurité, école très sécurisée). Toutefois, après avoir travaillé dans cette école auprès de ces élèves, la majorité des enseignants rencontrés disent avoir adoré leur expérience, comme l'exprime Maude dans cet extrait :

*Au début, ça me faisait peur un peu. Au [nom de l'école], la clientèle, on se dit que la clientèle va être un peu plus difficile. Mais finalement, c'est l'école qui a la plus belle organisation et le plus beau soutien que l'on peut avoir autant pour la gestion des comportements que pour l'enseignement.*

La gestion de la classe représente entre autres un facteur de stress pour quelques participants. Plus concrètement, les enseignants relèvent les éléments suivants comme ceux procurant le plus de stress, soit : 1) les premières journées dans une classe; 2) les classes comportant un grand nombre d'élèves; 3) les élèves qui se désorganisent. Enfin, quelques



enseignants mentionnent avoir vécu du stress à cause de la surcharge de travail, des bulletins, du sentiment de ne pas évaluer ou transférer correctement les connaissances, de l'arrivée d'un nouvel élève dans la classe et du changement de milieu de travail.

D'autres rapportent avoir vécu une charge émotionnellement élevée en raison du vécu difficile de certains élèves. Une enseignante mentionne avoir eu des difficultés à faire une coupure émotionnelle entre l'école et la maison, alors que d'autres soutiennent avoir trouvé complexe le fait de privilégier l'apprentissage des besoins fondamentaux à l'enseignement des notions, comme en témoigne cet extrait : « Enseigner le groupe nominal et après ça, expliquer que ça serait bien que tu manges trois repas par jour, mais tu n'en as pas chez vous. Qu'est-ce que l'on peut faire ? On n'est pas préparés à ça » (Monique). Malgré que la rencontre avec les réalités difficiles des élèves du secteur de l'adaptation scolaire et sociale puisse engendrer du stress et une charge sur le plan émotionnel aux nouveaux enseignants en adaptation scolaire et sociale, ces derniers affirment qu'ils restent dans la profession principalement « par amour pour les élèves », comme l'illustre le prochain segment.

#### **4.5.3 LA RELATION AVEC LES ÉLÈVES COMME MOTIVATION À RESTER DANS LA PROFESSION**

« Les élèves, c'est ce que j'aime le plus dans l'enseignement » est une phrase relatée par Maude qui confirme ce que huit enseignants de cette recherche ont exprimé lors des entretiens. Plus précisément, plusieurs mentionnent la relation avec les élèves comme l'élément de motivation lié au fait de vouloir demeurer dans la profession. Cette relation est à leurs yeux intéressante et stimulante. D'une part, les élèves sont attachants et peuvent « [...] nous apporter quelque chose [...] » (Rebecca). D'autre part, les enseignants confient avoir senti faire une réelle différence dans la vie de ces élèves et leur « [...] éduquer les choses de la vie [...] » (Charles). « Tu n'es pas leur parent, mais tu es comme leur parent de substitution. Ça, c'est l'aspect que j'aime beaucoup. », avoue Monique.

Essentiellement, cette cinquième dimension met en évidence divers enjeux personnels et psychologiques du point de vue des neuf enseignants. Les résultats révèlent que la majorité

d'entre eux ont déjà ressenti un sentiment d'incompétence (surtout lié au fait d'avoir l'impression de ne pas être capables de motiver les élèves et de leur transmettre adéquatement le contenu pédagogique à enseigner), du stress (en raison, principalement, de l'insécurité d'emploi), un sentiment d'être dépassés par leur profession (s'expliquant essentiellement par la présence de « cliques » et de nombreuses tâches connexes à l'enseignement) et une charge émotionnelle liée aux élèves. Bien qu'ils réfléchissent souvent à leur pratique, ils acquièrent au fil des années une meilleure confiance en leurs moyens et connaissance de soi plus affermie. Il semble également que les personnalités des enseignants de cette recherche soient assez distinctes, mais qu'elles les aient aidées à cheminer professionnellement de manières différentes. Malgré les défis inhérents à l'enseignement en adaptation scolaire et sociale, la majorité de ces enseignants demeurent dans la profession par « amour pour les élèves ».

Dans la littérature scientifique québécoise portant sur l'insertion professionnelle, plusieurs chercheurs déploient le modèle à cinq dimensions de Mukamurera *et al.* (2013). Comme précisé dans le cadre théorique et conceptuel, ce modèle met en perspective des dimensions professionnelles et personnelles auxquelles sont confrontés les nouveaux enseignants au cours de la phase d'insertion. L'expérience des neuf enseignants de cette recherche s'est exprimée à travers ces cinq dimensions. Or, une sixième dimension relevant de la formation initiale en adaptation scolaire et sociale s'est particulièrement dégagée de l'analyse thématique du corpus de cette recherche. Il s'est alors avéré pertinent d'approfondir cet aspect, dans une rubrique distincte, comme le dévoile la section suivante.

#### 4.6 LA DIMENSION RÉFÉRANT À LA FORMATION INITIALE

Cette dernière dimension réfère à la formation initiale, plus précisément au baccalauréat en enseignement en adaptation scolaire et sociale, profil secondaire – éducation aux adultes. Du point de vue des neuf enseignants, l'appréciation de cette formation initiale serait plutôt nuancée. Plus particulièrement, ces enseignants rapportent un manque de correspondance entre l'emploi et leur formation ainsi que la présence de lacunes dans les cours et les stages universitaires, mais ils sont conscients que la formation initiale a été utile à certains égards au cours de leurs premières années en enseignement. Dans la section de ce

chapitre, il est important de souligner que le point de vue d'une des enseignantes interrogées (Monique) est considéré seulement lorsqu'il est question de sujets qui ne traitent pas spécifiquement de la tâche d'un enseignant en adaptation scolaire et sociale. Ce choix s'explique par le fait que cette enseignante détient un baccalauréat en enseignement de la musique. Cette dernière a toutefois débuté une maîtrise en éducation en adaptation scolaire et sociale, mais ne l'a pas complétée.

#### **4.6.1 APPRÉCIATION DE LA FORMATION INITIALE**

D'abord, l'ensemble des enseignants rencontrés rapportent des lacunes dans les cours et les stages universitaires. À leurs yeux, il existerait un décalage entre les cours universitaires et la réalité du milieu scolaire, comme le relate Lison dans cet extrait : « La réalité des élèves, malgré qu'on ait un million de cours de gestion de classe, tant que tu n'es pas sur le terrain pour le voir [...] c'est là que tu mets en application ». Selon leurs dires, la formation initiale n'aborde pas suffisamment certains sujets (par exemple : les différentes populations d'élèves, l'évaluation, les programmes, la paperasserie, la différenciation, les matières scolaires des deux cycles du secondaire<sup>31</sup>) qui auraient pourtant été pertinents au travail de plusieurs de ces enseignants. À l'inverse, trop de cours portent sur les situations d'apprentissage, alors que, selon Juliette, « [...] dans la vie, on n'en crée pas des situations d'apprentissage » (Juliette). Selon quelques enseignants, il est effectivement difficile d'en concevoir par manque de temps. Pour remédier à la situation, ces derniers avouent avoir opté plutôt pour des situations d'apprentissage déjà élaborées par d'autres enseignants ou des conseillers pédagogiques. Par ailleurs, les enseignants mentionnent avoir manqué d'outils et de ressources en début de carrière puisque les activités suggérées par les formateurs universitaires n'étaient souvent pas adaptées à la réalité du secteur de l'adaptation scolaire et sociale au secondaire : « Moi je trouve que c'est irréaliste de penser que je vais faire cela avec mes élèves en CPC, d'aller ramasser des insectes ou quoi que ce soit » (Charles). La

---

<sup>31</sup> L'enseignant en adaptation scolaire et sociale peut être amené à enseigner jusqu'au deuxième cycle du secondaire à un élève ayant des troubles du comportement puisque ces jeunes ne présentent généralement pas de déficit intellectuel (Commission scolaire des Affluents, 2013), mais plutôt un déficit majeur de la capacité d'adaptation (FSE, 2018).

situation serait la même pour les cours offerts à la maîtrise en éducation qui ne mettraient pas à la portée des futurs enseignants « [...] des exemples de la vraie vie [...] » (Monique). Ensuite, les stages en enseignement comporteraient certaines lacunes. En effet, quelques enseignants interrogés mentionnent le manque de connaissances concernant la planification globale d'une étape et d'une année et la manière de compléter un bulletin ou un horaire de travail<sup>32</sup>. Une enseignante indique également avoir manqué de bagages et de confiance par rapport aux élèves TC puisqu'elle avait réalisé seulement des stages en déficience intellectuelle uniquement. Selon Monique, les stages ne représentent pas toujours la réalité puisqu' « [...] il a toujours quelqu'un avec toi tout le temps, qui était là avant et qui va être là après. Ce n'est pas toi qui démarres le groupe au complet. ».

Cela étant dit, au fil des années, plusieurs participants disent avoir pris graduellement conscience de l'efficacité de la formation initiale en enseignement. « Il a des choses que là je me rendais compte que ça me servait, alors qu'au début, je me demandais à quoi ça m'avait servi dans mon baccalauréat de voir ça. Absolument rien. », dit Rebecca. En effet, plusieurs de ces enseignants rapportent que plusieurs notions abordées dans des cours universitaires ont été pertinentes dans l'exercice de leur profession (notamment, les plans d'intervention, la gestion de la classe, un cours particulier en didactique du français). Une enseignante mentionne entre autres qu'il est impossible d'aborder toutes les notions liées au travail d'un enseignant en adaptation scolaire et sociale, alors qu'une autre est consciente que certaines choses ne s'apprennent que sur le terrain (par exemple : les interactions et les relations avec les jeunes). Certains enseignants soutiennent qu'ils étaient bien préparés aux difficultés reliées à l'obtention d'un contrat en début de carrière, comme l'illustre ce qui suit : « Je savais que ça n'allait pas être facile. Je n'allais pas avoir une classe nécessairement en partant. Ça, j'étais au courant de cela » (Maude).

---

<sup>32</sup> Les directions d'école exigent un horaire rempli par l'enseignant où il y est indiqué son temps de présence assignée ainsi que son temps de présence personnelle.

Ainsi, d'après les propos des enseignants rencontrés, l'appréciation de la formation initiale semble plutôt nuancée. Par ailleurs, il apparaît que le manque de correspondance entre l'emploi et les études serait souligné par l'ensemble des enseignants de cette recherche.

#### **4.6.2 CORRESPONDANCE EMPLOI-ÉTUDE**

L'analyse des données montre que plusieurs enseignants interrogés n'étaient pas préparés à enseigner certaines matières scolaires telles que l'éducation physique, l'anglais, les habiletés sociales et la cuisine. D'autres avouent que le nombre de cours attiré à des matières scolaires (ECR, sciences, arts plastiques, univers social, mathématiques et le français du premier au deuxième cycle du secondaire) ou à des populations d'élèves (TSA) n'était pas suffisant pour bien intervenir et transférer adéquatement les connaissances aux élèves. À cet effet, quelques enseignants ont même été amenés, sur une base volontaire, à défrayer pour des formations ou à réaliser un certificat en raison d'un manque de connaissances, comme l'indique Mireille : « [...] j'ai commencé un certificat en TSA parce qu'ils [les formateurs universitaires] ne nous forment pas adéquatement, pas du tout pendant le baccalauréat. [...] On n'a pas assez d'outils. Je suis allée le chercher et ça m'a aidée pour ma confiance ». D'ailleurs, « contrairement à ce qu'on peut penser, à l'université, on ne nous présente pas les programmes », selon Rebecca. D'autres enseignants rapportent que la formation initiale aborde davantage le PFEQ au secteur primaire, mais n'approfondit pas certains programmes (FPT, FMS, DÉFIS et PACTE) qu'ils ont pourtant dû utiliser au cours de leur carrière.

En somme, cette sixième dimension met de l'avant des aspects liés à la formation initiale, qui aux dires des enseignants interrogés, comporterait certaines lacunes sur le plan des cours offerts et des stages universitaires. Comme l'indiquent les enseignants rencontrés, les cours n'aborderaient pas suffisamment les programmes de formation, certaines populations d'élèves et matières scolaires auxquels peut être confronté un enseignant en début de carrière. Notamment, cette formation universitaire n'approfondirait pas suffisamment certaines matières scolaires et tâches connexes, telles que la manière de planifier le contenu pédagogique d'une étape ou d'une année, les évaluations, les bulletins et

les horaires de travail comprenant le temps de présence assignée et personnelle de l'enseignant. Toutefois, les enseignants de notre échantillon sont pleinement conscients que quatre années de formation universitaire ne suffisent pas pour tout voir l'étendue du secteur de l'adaptation scolaire et sociale, profil secondaire – éducation aux adultes.

Enfin, il apparaît que plusieurs facteurs d'ordre personnel et professionnel auraient contribué à l'intention de rester de ces enseignants. Bien que tous les enseignants rencontrés aient confié s'être bien intégrés dans le milieu de l'enseignement en adaptation scolaire et sociale, les résultats de cette recherche montrent que ces enseignants ont néanmoins rencontré plusieurs difficultés à travers diverses dimensions (par exemple : sentiment d'incompétence, stress, collaborations difficiles). Maintenant que les résultats émanant de cette présente recherche ont été décrits, il sera question dans le prochain chapitre de soulever les faits marquants ressortant des données recueillies en lien avec la littérature scientifique.

## **CHAPITRE 5**

### **DISCUSSION**

Ce cinquième chapitre relève les faits saillants se dégageant des résultats de cette recherche en lien avec les études antérieures issues de la problématique et du cadre théorique. Rappelons que l'objectif général de ce mémoire est de décrire et d'analyser l'expérience d'insertion professionnelle du point de vue de neuf enseignants débutants en adaptation scolaire et sociale œuvrant à l'ordre secondaire. De façon plus spécifique, ce mémoire entend analyser et décrire l'expérience d'insertion sur les plans professionnel et personnel et identifier les différentes dimensions jouant un rôle prépondérant chez les enseignants de ce secteur. À ce propos, les participants de cette étude révèlent un manque de correspondance entre la formation initiale et le marché du travail ainsi qu'une intégration à l'emploi rapide, mais caractérisée principalement par des conditions de travail difficiles (précarité d'emploi, tâche d'enseignement très diversifiée, populations d'élèves problématiques). Submergés par une charge de travail jugée trop lourde et des expériences émotionnelles difficiles, ces enseignants doivent en plus s'approprier de nombreuses connaissances en lien notamment avec la pédagogie et la gestion de la classe. Même si les participants rapportent un sentiment d'incompétence, un manque de temps important, de matériels et de soutien en début de carrière, ils restent néanmoins dans la profession enseignante par « amour pour les élèves ». Ce sont quelques-uns des aspects qui seront abordés dans ce chapitre, le tout articulé à la lumière d'écrits antérieurs sur le thème de l'insertion professionnelle en enseignement.

#### **5.1 UNE FORMATION PLUS ADAPTÉE À LA RÉALITÉ DU SECTEUR DE L'ADAPTATION SCOLAIRE ET SOCIALE**

Pour plusieurs chercheurs, l'insertion professionnelle en enseignement représente un moment de socialisation, de construction identitaire et de développement de savoirs et de compétences (Dubar, 2011; Lévesque et Gervais, 2000; Martineau et Lacourse, 2011; Martineau et Vallerand, 2005; Vivegnis, Portelance et Van Nieuwenhoven, 2014), vécu entre deux lieux (l'université et l'établissement scolaire) et deux statuts distincts (de stagiaire à

enseignant; Baillauquès, 1999). Pour Riopel (2006), ce passage est aussi défini comme étant une période où le nouvel enseignant réfléchit à la formation initiale en lien avec l'exercice de sa profession.

Au sein de leur modèle conceptuel se rapportant à l'insertion professionnelle, Mukamurera *et al.* (2013) ainsi que Martineau et Vallerand (2005) n'intègrent pas les aspects entourant la formation initiale à travers leurs dimensions. Il est davantage question de l'intégration au marché du travail et du développement personnel et professionnel du nouvel enseignant. Pourtant, pour les participants de cette étude, il s'avère que la dimension relevant de la formation initiale joue un rôle important dans le processus d'insertion professionnelle. Le contexte particulier de ce secteur d'enseignement oblige effectivement le nouvel enseignant à réfléchir constamment à sa pratique en lien avec sa formation initiale, comme le relevait Riopel en 2006. Rappelons que la formation en enseignement en adaptation scolaire et sociale a pour objectifs que les stages et les cours universitaires permettent aux futurs enseignants de développer et d'acquérir les douze compétences professionnelles propres à la profession enseignante en plus d'être aptes à adapter leurs interventions et leur enseignement en fonction des divers besoins et caractéristiques des élèves HDAA (Correa Molina, 2008; MEQ, 2001). Au terme de cette formation universitaire, il est attendu que les compétences nécessaires pour être suffisamment confiants et efficaces dans l'exercice de la profession sont acquises par chaque nouvel enseignant (Gauthier *et al.*, 1997). Ainsi, en lien avec la théorie apprise lors de la formation initiale, les participants se sont souvent questionnés sur leur manière d'enseigner et d'intervenir :

*Ce n'est pas qu'on manque d'outils et de ressources, mais comment je fais pour enseigner? Si un élève ne comprend pas de cette façon, quel outil je peux utiliser? (Lison); On a des élèves qui font divers niveaux. On n'a pas le choix, mais comment faire pour répondre aux besoins et que notre matériel soit conforme? (Juliette); Dans des cours comme SMT, PMT, des fois tu te dis, est-ce que c'est correct ce que je fais ? (Monique); Avec cet élève, j'ai fait cette intervention. Qu'est-ce que tu en penses? (Lison).*

D'après Correa Molina (2008), Dufour, Meunier et Chénier (2014) et le MEQ (2001), les 700 heures de stages et les quatre années de formation didactique et pédagogique ne



suffiraient pas à préparer adéquatement les enseignants en adaptation scolaire et sociale aux divers milieux, aux nombreux programmes d'études et à intervenir adéquatement sur le plan cognitif et sociocognitif auprès d'élèves présentant des problématiques différentes. Les enseignants ayant pris part à nos entretiens soulèvent un constat semblable : les nouveaux enseignants de ce secteur manquent de connaissances en début de carrière sur le plan des divers cas élèves et des programmes de formation. D'une part, les cours universitaires n'aborderaient pas suffisamment certaines populations d'élèves, plus précisément les TSA. D'autre part, la formation miserait davantage sur le PFEQ et ne couvrirait pas tous les programmes de formation pouvant être utilisés par un enseignant en adaptation scolaire et sociale (par exemple : FPT, FMS, DÉFIS et PACTE). Plusieurs chercheurs américains et québécois abondent dans le même sens en relevant effectivement le manque de compétences des nouveaux enseignants en adaptation scolaire et sociale pour manier la grande diversité de populations d'élèves HDAA, la multitude de programmes de formation et de niveaux d'enseignement (Berry *et al.*, 2011; Billingsley *et al.*, 2009; Giguère et Mukamurera, 2018, 2019; Lee, Patterson et Vega, 2011).

La diversité de matières scolaires susceptibles d'être enseignées par un nouvel enseignant en adaptation scolaire et sociale semble également problématique. En effet, divers chercheurs relèvent plusieurs lacunes vécues par l'enseignant en adaptation scolaire et sociale en début de carrière à jongler avec les différentes matières scolaires (Berry *et al.*, 2011; Billingsley *et al.*, 2009; Giguère et Mukamurera, 2018, 2019; Lee, Patterson et Vega, 2011). En concordance avec les recherches sur le sujet, l'ensemble des enseignants ayant participé à cette recherche soulèvent également cette difficulté en déclarant ne pas avoir été assez formés pour enseigner certaines matières scolaires. Les participants relèvent également que même si une matière scolaire a été abordée au cours de leur formation initiale, ils mentionnent tout de même ne pas s'être sentis suffisamment préparés pour l'enseigner. Ces derniers auraient apprécié acquérir davantage de connaissances liées au contenu dans chacune des matières, même s'ils sont conscients que quatre années de formation initiale ne suffissent pas pour approfondir l'étendue des contenus de formation liés à une tâche d'enseignement en adaptation scolaire et sociale au secondaire.

D'après les résultats de cette recherche, les cours et les stages universitaires n'aborderaient pas en quantité suffisante plusieurs sujets qui constituent pourtant des enjeux importants pour les enseignants en début de carrière, plus particulièrement l'évaluation des apprentissages qui semble être le thème le plus désiré par plusieurs nouveaux enseignants québécois et américains de ce secteur d'enseignement (Giguère et Mukamurera, 2018, 2019; Griffin *et al.*, 2009; White et Mason, 2006; cité par Billingsley *et al.*, 2009). Aussi, les cours universitaires n'offriraient pas suffisamment d'outils et de ressources adaptés à la réalité du secteur de l'adaptation scolaire et sociale. Les stages universitaires ne seraient également pas représentatifs de la « réalité ». Lors des stages, certaines tâches sont effectivement prises sous la responsabilité de l'enseignant associé, comme l'illustrent plusieurs recherches réalisées auprès d'enseignants québécois aux ordres primaire et secondaire (Gervais, 2011; Martineau et Presseau, 2003; Mukamurera, 2011a, 2011b). Dans le même ordre d'idées, les nouveaux enseignants en adaptation scolaire et sociale ayant pris part à la recherche de Giguère et Mukamurera formulent le souhait de recevoir une formation initiale plus adaptée à la réalité de leur tâche. À ce sujet, une étude américaine en adaptation scolaire (Wasburn-Moses, 2005) met en évidence l'importance d'augmenter et d'offrir une plus grande variété de stages, de séparer le secteur primaire du secondaire<sup>33</sup> ainsi que de miser davantage sur le soutien aux enseignants du secteur secondaire afin d'optimiser les chances de réussite des élèves de ce niveau d'enseignement. Somme toute, bien que différentes recherches québécoises et américaines rapportent des lacunes dans la formation initiale en adaptation scolaire et sociale, les nouveaux enseignants semblent conscients que l'étendue de ce secteur d'enseignement constitue un défi de taille pour les universités (Correa Molina, 2008). À cet égard, Shinn (2015) considère que la multitude de compétences requises pour exercer le métier d'enseignant de ce secteur est tout simplement désolante. Le point de vue de ce chercheur s'explique par le fait que l'enseignant en adaptation scolaire et sociale doit maîtriser un contenu disciplinaire, intervenir auprès de diverses populations d'élèves, comprendre le

---

<sup>33</sup> Au Québec, à partir de la deuxième année du programme de formation initiale en enseignement en adaptation scolaire et sociale, le secteur d'enseignement primaire est séparé de celui secondaire.

système éducatif en plus de gérer une quantité importante de tâches à l'extérieur des heures d'enseignement.

Somme toute, il apparaît que les participants portent un regard critique sur leur préparation au regard des programmes de formation, des matières scolaires, des populations d'élèves et des niveaux d'enseignement. Même s'ils sont conscients que la formation initiale ne peut aborder l'étendue du secteur de l'adaptation scolaire et sociale, les participants auraient apprécié recevoir davantage d'outils, de ressources et de connaissances sur plusieurs sujets touchant le métier d'enseignant de ce domaine. Or, il s'avère bien évident que la formation initiale ne soit pas l'unique cause d'une expérience d'insertion plus difficile. Plusieurs conditions d'insertion sur le plan professionnel (intégration à l'emploi et au milieu professionnel, affectation et conditions de travail, appropriation des savoirs) peuvent rendre cette expérience plus ardue, mais parfois plus facile dans certains cas.

## **5.2 DES CONDITIONS D'INSERTION COMPLEXES ET EXIGEANTES SUR LE PLAN PROFESSIONNEL**

La phase d'insertion professionnelle en enseignement est composée de dimensions interdépendantes et complémentaires (Murakumera, Bourque et Gingras, 2008). Pour les fins de cette recherche, le modèle intégrateur retenu relève quatre dimensions professionnelles et une dimension personnelle. Cette section aborde plus concrètement les conditions d'insertion professionnelle auxquelles ont été confrontés nos participants. Les enseignants ayant pris part à cette recherche mettent notamment en lumière une intégration à l'emploi rapide, mais pas toujours aisée sur le plan des collaborations et de l'appropriation des savoirs, caractérisée par la précarité d'emploi, des conditions de travail complexes et une tâche d'enseignement diversifiée.

### **5.2.1 UNE INTÉGRATION À L'EMPLOI RAPIDE ET CARACTÉRISÉE PAR LA PRÉCARITÉ D'EMPLOI**

Allard et Ouellette (1995), Héту et Lavoie (1999), Laflamme (1993), Legendre (2005) ainsi que Vincens (1981, 1986; cité par Trottier, Gauthier et Turcotte, 2007) caractérisent

l'insertion professionnelle comme la période d'entrée dans le milieu professionnel. Dans le même sens, Mukamurera *et al.* (2013) font référence à l'intégration au marché du travail, aux conditions d'accès et aux caractéristiques des emplois occupés pour désigner la première dimension de leur modèle, soit celle d'ordre *économique*.

Les participants soulignent que la période d'entrée dans le milieu de l'enseignement se fait rapidement et très souvent par l'entremise de contacts pour ce qui est des premiers contrats, soit principalement par les directions d'école et les autres enseignants. Il apparaît relativement facile de faire de la suppléance et d'obtenir un contrat, particulièrement aux environs du mois d'octobre, comme l'a aussi constaté Martel (2009) qui rapporte que la majorité des finissants québécois au baccalauréat en enseignement (83 %) travaillent dans une commission scolaire au cours de l'année suivant l'obtention de leur diplôme. Mukamurera (2011b) relève néanmoins que la recherche d'emploi semble plus facile pour certains enseignants qui trouvent un travail dans un délai raisonnable, mais qu'elle est aussi plus exigeante pour d'autres qui considèrent le processus long et complexe.

Les participants de notre étude rapportent entre autres que des contrats à temps complet et même des postes permanents leur ont été offerts dès les premières années en enseignement dans des écoles de régions plus éloignées, ce qui nuance légèrement le constat de Tardif (2016) qui montre que rares sont les permanences d'emploi au Québec – bien qu'évidemment notre échantillon composé de neuf enseignants associés ne permet d'obtenir un portrait complet de la situation –. Il semble du moins que, pour ces enseignants, l'attribution des postes permanents varie d'une commission scolaire à l'autre, que celle-ci soit éloignée ou non du Centre-du-Québec. Ce résultat serait par ailleurs cohérent avec le fait que le nouvel enseignant attend en moyenne cinq à sept ans avant d'obtenir un poste permanent et à temps complet (Karsenti, Collin et Dumouchel, 2013). Cependant, seulement trois enseignants de cette recherche ont obtenu une permanence d'emploi entre la deuxième et cinquième année dans la profession. La plupart des participants n'avaient toujours pas de poste permanent après la septième année en exercice. Dans un tout autre contexte, en Australie, il s'avère que plusieurs nouveaux enseignants éprouvent notamment des difficultés à obtenir des emplois

permanents (AEU, 2009). Également, le phénomène de pénurie des enseignants en adaptation scolaire et sociale est souvent relevé dans les recherches américaines datant du milieu des années 2000 (Billingsley, 2004; McLeskey, Tyler et Flippin, 2004; Wasburn-Moses, 2005). Ces recherches ne précisent toutefois pas si plusieurs permanences d'emploi sont offertes à ces enseignants.

Par ailleurs, d'après les données analysées, l'accès à l'emploi est souvent caractérisé par la précarité. Plusieurs de nos participants vivent de l'instabilité et l'insécurité d'emploi associées au phénomène de précarité qui génère chez eux du stress et de l'anxiété. Il s'avère de plus que la suppléance constitue un élément irritant pour les enseignants de notre étude qui confirment que les conditions d'emploi associées à ce statut s'avèrent particulièrement ardues. Comme l'ont aussi relevé Giguère et Mukamurera (2018, 2019), les neuf participants vivent difficilement l'affectation de dernière minute puisqu'ils sont alors amenés à accepter les tâches restantes et à s'adapter sur les plans professionnel et personnel. En début de carrière, les participants ont dû bien souvent accepter des contrats de courte durée, à faible pourcentage, comprenant des tâches hautement diversifiées, qui se trouvaient parfois dans des écoles différentes. À ce propos, il apparaît que les enseignants aux ordres primaire et secondaire, tous secteurs d'enseignement confondus, vivent entre autres difficilement la précarité d'emploi. Pour plusieurs chercheurs québécois et à l'échelle internationale, ce phénomène mène régulièrement à des tâches d'enseignement complexes (Desmeules et Hamel, 2017; Gingras et Mukamurera, 2008; Karsenti *et al.*, 2015; Mukamurera, 2011a, 2011b; Mukamurera, Bourque et Gingras, 2008; Mukamurera et Gingras, 2004) où le nouvel enseignant doit continuellement s'adapter et vivre dans l'insécurité (Balslev, Pasquini et Perez-Roux, 2015; Gingras et Mukamurera, 2008; Hartsuyker, 2007; Mukamurera, 2011b). Or, il est important de souligner que malgré l'obtention d'un poste permanent, les participants ont néanmoins relevé vivre encore de l'adaptation au métier d'enseignant dans le secteur de l'adaptation scolaire et sociale au secondaire. En effet, en début d'année, plusieurs enseignants permanents ne savaient toujours pas les matières qu'ils allaient enseigner ni les populations d'élèves compris dans leur classe. Très souvent, à ce phénomène de précarité

d'emploi s'ajoutent des conditions de travail complexes couplées à une surcharge de travail, des populations d'élèves difficiles et une tâche d'enseignement très diversifiée.

### **5.2.2 DES CONDITIONS DE TRAVAIL DIFFICILES COMBINÉES À UNE TÂCHE D'ENSEIGNEMENT COMPLEXE**

Lors de la phase d'insertion, le nouvel enseignant doit considérer la nature et les composantes de la tâche qui lui a été confiée ainsi que les conditions de travail propres à la profession enseignante, ce qui correspond à la deuxième dimension du modèle de Mukamurera *et al.* (2013), *affectation et conditions de travail*. À cet instant, l'expérience d'insertion de l'enseignant débutant passe d'une période de survie à la consolidation de la pratique (Mukamurera, 2014) où il s'engage à s'adapter et à progresser en fonction de ses savoirs, de ses pratiques et de sa propre personnalité (Martineau et Lacourse, 2011). Dans le cas du nouvel enseignant en adaptation scolaire et sociale, il doit entre autres se familiariser avec des tâches d'enseignement très diverses. Au cours de sa carrière, l'enseignant de ce secteur peut être amené à enseigner une douzaine de matières scolaires (UQAC, 2019; UQAM, 2019; UQAR, 2019; UQTR, 2019) aux niveaux primaire et secondaire, à environ 17 populations d'élèves HDAA différentes, regroupées en quatre catégories (FSE, 2013) en se référant à neuf programmes de formation précis (CSDN, 2014, 2015; CSMB, 2010; FQA, 2015; MEES, 2018b; MELS, 2011a).

À cet égard, les participants déclarent effectivement avoir obtenu des tâches d'enseignement composées à la fois de multiples matières, de divers niveaux scolaires et d'une grande diversité de profils d'élèves, que ces enseignants soient à statut précaire ou qu'ils aient un poste permanent. Il apparaît qu'en moyenne, cinq matières différentes se retrouvaient dans leur tâche d'enseignement, matières souvent abordées tant aux ordres primaire que secondaire. D'après les écrits repérés à ce sujet, il s'avère qu'en Australie et au Québec, plusieurs enseignants de niveau secondaire enseignent également dans des domaines d'enseignement pour lesquels ils ne sont pas formés (AEU, 2009; Ndoreraho et Martineau, 2006). Les participants révèlent entre autres avoir enseigné de deux à trois cycles différents pour un même groupe, fait notamment relevé par Billingsley *et al.* (2009). De plus, comme

le relate Collins *et al.* (2017), les nouveaux enseignants de ce secteur d'enseignement doivent souvent intervenir lorsque les élèves présentent un retard d'apprentissage, constat qui n'a pas pourtant pas été soulevé par les enseignants de cette recherche. Par ailleurs, les classes des participants à la présente étude comprenaient généralement des élèves ayant des troubles de comportement et d'apprentissage, mais également des élèves avec un trouble d'opposition, une déficience intellectuelle, un trouble du spectre de l'autisme ou encore des élèves aux prises avec des problèmes de santé mentale, rendant leur gestion de la classe plus exigeante et complexe. La gestion de la classe a été notamment difficile pour plusieurs participants qui affirment avoir dû souvent gérer des élèves violents, non respectueux, peu motivés, ayant des comportements atypiques et un vécu qualifié d'épouvantable par les enseignants rencontrés. Compte tenu de ce qui précède, Billingsley *et al.* (2009) et Giguère et Mukamurera (2018, 2019) affirment que la présence de populations d'élèves particulièrement difficiles dans les classes génère parfois de l'épuisement professionnel chez les nouveaux enseignants en adaptation scolaire et sociale.

D'après les enseignants de cette recherche, cette diversité dans les tâches d'enseignement serait principalement due aux décisions des directions d'établissement de répartir les élèves selon le nombre de places disponibles dans les classes, et non selon leurs difficultés. Pourtant, l'actuel ministre de l'Éducation affirme qu'il serait plus facilitant pour l'enseignant d'adapter les activités aux besoins des élèves si ces derniers étaient regroupés en fonction de leurs difficultés (Dugas-Bourdon, 2018). En concordance avec les propos du ministre, Giguère et Mukamurera (2018, 2019) rapportent effectivement que l'hétérogénéité des composantes dans la tâche d'un enseignant en adaptation scolaire et sociale (élèves, niveaux, programmes, matières scolaires) complexifie la planification des apprentissages ainsi que la différenciation de l'enseignement.

Dans le même sens, les participants rapportent avoir été submergés par une charge de travail excessive en raison de la diversité des tâches d'enseignement, des tâches connexes, mais aussi parce que ces enseignants ne se sentaient pas pleinement compétents. La surcharge de travail représente une préoccupation notable pour plusieurs enseignants à l'échelle

nationale et internationale (AEU, 2009; Billingsley, Carlson et Klein, 2004; Butler, 2014; Karsenti *et al.*, 2015; Karsenti et Collin, 2013; Smithers et Robinson, 2003). Les participants déclarent avoir effectivement dû s'approprier le contenu de multiples matières scolaires et concevoir du matériel adapté selon les besoins de tous les élèves, et ce, souvent le soir et la fin de semaine. Dans leur recherche, Giguère et Mukamurera (2018, 2019) soulignent d'ailleurs cette problématique de sentiment d'incompétence, mais également l'absence de matériel adapté aux élèves HDAA dans les écoles québécoises. Ces deux besoins combinés au manque de soutien ont eu pour conséquence que les enseignants ayant pris part à cette recherche ont été dépassés par leur charge de travail et ont souvent manqué de temps pour s'accomplir pleinement en tant qu'enseignant sur les plans personnel et professionnel. Plusieurs recherches menées aux États-Unis, au Québec ainsi qu'ailleurs au Canada, autant celles réalisées auprès des nouveaux enseignants en adaptation scolaire et sociale (Billingsley *et al.*, 2009; Fall et Billingsley, 2011; Griffin *et al.*, 2008) que celles aux ordres primaire et secondaire de tous les secteurs d'enseignement (Butler, 2014; Mukamurera et Balleux, 2013; Karsenti et Collin, 2013; Kutsyuruba, Godden et Tregunna, 2014; OCDE, 2012; Van Nieuwenhoven, Viçoso et Labeau, 2016; Weldon et Ingvarson, 2016) abondent dans le même sens : les enseignants débutants doivent gérer une charge de travail lourde en début de carrière en raison d'un manque d'outils et de ressources, accompagné souvent d'un manque de temps pour répondre adéquatement aux besoins de tous leurs élèves. D'ailleurs, il apparaît que plusieurs nouveaux enseignants en adaptation scolaire et sociale doivent en plus se familiariser avec un milieu professionnel, et ce, avec très peu de soutien et d'accompagnement.

### **5.2.3 UNE INTÉGRATION AUX MILIEUX PROFESSIONNELS DIFFICILE ET DES COLLABORATIONS MITIGÉES**

Pour Longhi, Longhi et Longhi (2009) et Martineau et Lacourse (2011), l'insertion professionnelle constitue un processus dynamique de socialisation. Selon ces mêmes chercheurs, le nouvel enseignant doit effectivement s'adapter et se familiariser avec les valeurs, les attentes, les normes et la culture d'un milieu social et professionnel, ce qui réfère



à la troisième dimension du modèle de Mukamurera *et al.* (2013), *socialisation organisationnelle*. Au moment où l'enseignant débutant intègre le milieu professionnel, il doit développer une bonne connaissance des populations d'élèves et du fonctionnement du milieu, tel que représenté dans le modèle de Martineau et Vallerand (2005). Lévesque et Gervais (2000) et Martineau (2014) nomment cette période, la phase inclusive, qui correspond à la première frontière à laquelle est confronté le nouvel enseignant vivant une situation d'insertion. Pour Dubar (2011), la phase d'insertion professionnelle est en partie caractérisée par la construction identitaire résultant de facteurs externes, soit la reconnaissance sociale, les interactions entre les collègues et les différentes populations d'élèves. Dans le même sens, Martineau et Vallerand (2005) relèvent dans leur modèle conceptuel l'influence de différents éléments externes sur les relations et le développement interpersonnels du nouvel enseignant.

Les participants déplorent le fait de s'être conformés à divers fonctionnements et règlements scolaires, à des structures particulières de certaines écoles et à la mentalité différente véhiculée dans plusieurs écoles situées dans des milieux ruraux et défavorisés, et ce, souvent sans soutien de la direction d'école. Le fait de ne pas connaître les coutumes, le fonctionnement et la culture des écoles avant l'intégration au milieu professionnel préoccuperait notamment plusieurs enseignants belges (Van Nieuwenhoven, Viçoso et Labeu, 2016) et québécois qui reconnaissent avoir ressenti le besoin d'être soutenus à cet égard (Giguère et Mukamurera, 2018, 2019). Ceci dit, en comparaison aux résultats des recherches de Karsenti, Collin et Dumouchel (2013) et de Ingersoll et Stong (2011) qui stipulent que le phénomène d'attrition est davantage observé dans les établissements scolaires de quartiers défavorisés, les participants n'ont pas soulevé l'intérêt de quitter la profession en raison des difficultés engendrées par ces types de milieux.

Les enseignants ayant pris part à cette recherche confirment que l'intégration dans les divers milieux professionnels est ardue notamment en raison de la présence de « cliques » dans les écoles, phénomène qui génère du stress, de l'isolement et des conflits. Il s'avère que les participants vivent souvent un sentiment d'isolement puisqu'ils sont mis à l'écart des

autres enseignants du secteur régulier. Ils sont généralement les seuls du secteur de l'adaptation scolaire et sociale dans leur école, leurs classes sont souvent éloignées des autres classes et ils doivent subir le fait que leurs élèves ne sont ni invités aux activités scolaires ni acceptés par plusieurs enseignants du secteur régulier, constat soulevé entre autres par Giguère et Mukamurera (2018, 2019). La séparation physique, les difficultés d'inclusion des élèves HDAA ainsi que les préoccupations professionnelles différentes entre les enseignants au secteur régulier et ceux en adaptation scolaire et sociale semblent être un phénomène notamment relevé dans plusieurs recherches menées aux États-Unis (Billingsley *et al.*, 2009; McCauley, 2015). Pourtant, selon Griffin *et al.* (2008), la disposition des classes (par exemple : classes situées près de classes régulières) comporte des avantages notables sur la collaboration et la communication entre les collègues puisque les enseignants débutants seraient amenés à s'engager davantage dans leur travail et à se développer professionnellement.

Dans le même ordre d'idées, les participants interrogés déplorent les collaborations difficiles avec les enseignants du secteur régulier qui n'ont généralement ni le temps ni la volonté de collaborer avec eux. Ils vivent entre autres une situation semblable avec les parents et les directions d'école qui sont souvent peu disponibles et entretiennent des attentes plutôt élevées envers eux. Cette situation a été notamment observée dans plusieurs recherches québécoises réalisées auprès d'enseignants de divers secteurs d'enseignement (Martineau et Presseau, 2003; Mukamurera, Bourque et Gingras, 2008; Mukamurera et Balleux, 2013; Rojo et Minier, 2015) et américaines, qui ont soulevé à maintes reprises que le manque de soutien de la part des directions d'établissement constitue un facteur affectant l'attrition des nouveaux enseignants en adaptation scolaire et sociale (Berry *et al.*, 2011; Guzel, 2013; cité par Shinn, 2015; Smith et Ingersoll, 2004). D'ailleurs, Beaumier (1998) a démontré que l'insatisfaction liée au manque d'appui des parents aurait notamment mené plusieurs enseignants en adaptation scolaire et sociale québécois à quitter la profession. Plusieurs chercheurs américains (Lee, Patterson et Vega, 2011), québécois (Gingras et Mukamurera, 2008; Mukamurera, 2011b; Mukamurera, Bourque et Gingras, 2008; Rojo et Minier, 2015) et ailleurs au Canada (Kutsyuruba, Godden et Tregunna, 2014) rapportent le même constat :

les enseignants débutants en adaptation scolaire et sociale, comme ceux du secteur régulier, ne reçoivent généralement pas le soutien attendu de la part des directions d'école, des autres enseignants et professionnels qui manqueraient d'empathie, d'intérêt, de temps et de volonté à vouloir s'investir auprès d'eux.

Il apparaît que la collaboration avec les éducateurs spécialisés est assez mitigée. Au Québec, l'éducateur spécialisé en classe travaille en collaboration avec l'enseignant en intervenant directement auprès des élèves HDAA et en le soutenant dans de multiples tâches (Commission scolaire de la Baie-James, 2019). Les participants de cette recherche affirment qu'autant sa présence peut avoir des avantages sur le plan de la gestion de la classe et des apprentissages, autant l'éducateur peut complexifier le travail du nouvel enseignant en s'appropriant trop ou pas suffisamment de tâches dans la classe et en ayant des exigences élevées à l'égard de l'enseignant. Relativement aux résultats de cette recherche, Beaumier (1998) rapporte que plus de trois quarts des enseignants ayant pris part à sa recherche confirment ne pas avoir bénéficié du soutien d'un éducateur en classe ni avoir apprécié leurs interventions. Néanmoins, les participants de cette recherche relèvent avoir vécu des partages fructueux et reçu suffisamment de soutien (psychologique et professionnel) de la part des autres enseignants en adaptation scolaire et sociale et du personnel non enseignant. À cet égard, Giguère et Mukamurera (2018, 2019) soulèvent le désir des nouveaux enseignants en adaptation scolaire et sociale d'être rassurés et soutenus émotionnellement au cours des premières années en exercice. Il s'avère notamment que les plus petits milieux comprenant principalement des enseignants de ce secteur d'enseignement sont ceux les mieux organisés et où les participants ont reçu le plus de soutien et d'accompagnement. Les enseignants de cette recherche se sont intégrés plus difficilement dans les établissements comprenant plus d'élèves ainsi qu'une équipe-école qui manque de cohésion et qui prône l'individualisme.

Par ailleurs, les participants de notre échantillon disent avoir participé à un programme d'insertion professionnelle, mais déplorent les mesures de soutien mises en place qui ne seraient pas totalement efficaces. D'après les enseignants de cette recherche, la majorité des programmes de formation continue (groupe de discussion, formations et mentorat) ne

seraient pas adaptés au contexte particulier de l'adaptation scolaire et sociale (par exemple : un mentor qui ne connaît pas les spécificités de ce champ d'enseignement) ou ne seraient qu'un rappel des cours universitaires. D'après Leroux et Mukamurera (2013), des modifications devraient être apportées afin d'améliorer l'efficacité de ces programmes. Malgré le fait que plusieurs recherches québécoises (Leroux et Mukamurera, 2013; Martineau et Mukamurera, 2012; Martineau et Vallerand, 2005) et menées ailleurs au Canada (Kamanzi, Tardif et Lessard, 2015) soulèvent les avantages de ces mesures de soutien sur le travail des nouveaux enseignants, il apparaît qu'au Québec, même si ces derniers ont participé à un programme d'insertion professionnelle, ils ne se distinguent pas de ceux n'y ayant pas pris part (Desmeules et Hamel, 2017). Ingersoll (2003) indique pourtant qu'aux États-Unis, les enseignants en adaptation scolaire et sociale n'ayant pas réalisé un programme d'insertion sont les plus à risque de quitter la profession (26 %) que ceux l'ayant complété (15 %). Les participants confirment que le mentorat avec une personne de la même école et du même champ d'enseignement soit une mesure d'accompagnement très efficace, comme l'ont aussi soulevé Shinn (2015) de même que Waterman et He (2011), qui ajoutent l'importance d'implanter de nombreuses rencontres de planification au cours de l'année scolaire. Il s'avère également que le fait de rester à un même endroit plusieurs années consécutives a également un impact positif sur le travail du nouvel enseignant qui sait davantage où s'orienter sur le plan professionnel et social, élément qui ne semble pas avoir été rapporté par d'autres chercheurs. Essentiellement, il apparaît que les premières années en enseignement sont marquées par des conditions de travail et une insertion aux milieux professionnels plutôt difficiles. Cette phase d'insertion serait entre autres ardue puisque le nouvel enseignant en adaptation scolaire et sociale doit s'approprier plusieurs connaissances en lien avec la gestion de la classe et la matière.

#### **5.2.4 UNE MULTITUDE DE SAVOIRS À S'APPROPRIER**

Pour Mukamurera *et al.* (2013) et Martineau et Vallerand (2005), l'insertion professionnelle en enseignement est un processus d'acquisition et de consolidation des savoirs et des compétences propres à la profession qui renvoie à des savoirs liés à la gestion

de la classe et à la pédagogie. Ce moment constitue la deuxième phase traversée par l'enseignant débutant, soit la phase fonctionnelle qui est caractérisée par le dévouement et l'efficacité au travail (Lévesque et Gervais, 2000; Martineau, 2014). À cet instant, le nouvel enseignant est amené à s'engager activement dans l'exercice de sa profession, à faire face à des problèmes de gestion de la classe et à améliorer les apprentissages des élèves (Ryan, 1986). L'enseignant débutant en adaptation scolaire et sociale doit en plus être flexible et différencier ses interventions et son enseignement dans le but de permettre à tous les élèves HDAA de progresser sur les plans académique et social. Plus concrètement, les caractéristiques spécifiques de ces populations d'élèves l'obligent à utiliser des mesures d'adaptation convenues dans le plan d'intervention, à modifier les attentes par rapport aux exigences du PFEQ et à être plus conscient des différents styles d'apprentissage (MELS, 2014; McCauley, 2015).

Il s'avère en effet complexe pour un enseignant débutant en adaptation scolaire et sociale de différencier son enseignement ainsi que de s'approprier tous les savoirs en lien avec la pédagogie et la gestion de la classe. Particulièrement en début de carrière, les participants confirment avoir éprouvé des difficultés à enseigner des matières scolaires selon des programmes de formation précis, à adapter leur enseignement (évaluations, matériels didactiques) dans le but de répondre aux besoins de tous les élèves et à gérer leur classe, et ce, par manque de formations, de ressources et d'outils pédagogiques et en raison d'un sentiment d'incompétence, fait entre autres relevé par les chercheurs américains, Berry *et al.* (2011). De ce fait, il n'est pas surprenant de constater que plusieurs nouveaux enseignants en adaptation scolaire et sociale ressentent le besoin, au cours des premières années, d'être soutenus sur le plan des ressources, des programmes de formation, de la différenciation, des stratégies pédagogiques, de l'évaluation des apprentissages et de la gestion des comportements (Giguère et Mukamurera, 2018, 2019; White et Mason, 2006; cité par Billingsley *et al.*, 2009). Même s'il est attendu qu'à la fin de la formation universitaire en enseignement, les enseignants débutants sont compétents à un certain niveau sur le plan pédagogique et de la gestion de la classe (Martineau et Presseau, 2003), les participants mentionnent avoir dû « étudier » pour maîtriser le contenu de certaines matières scolaires,

suivre des formations sur des problématiques spécifiques d'élèves, s'approprier différents programmes de formation et valider certains savoirs auprès d'enseignants spécialistes au secondaire et de conseillers pédagogiques. Une situation semblable est également observée aux États-Unis, où plusieurs nouveaux enseignants en adaptation scolaire et sociale éprouvent des difficultés à s'approprier la multitude de programmes d'études et de matériels didactiques (Billingsley *et al.*, 2009). Souvent, ces derniers doivent transmettre des savoirs en même temps qu'apprendre à les enseigner, ce qui a pour conséquence qu'ils consacrent plus de temps à l'apprentissage des matières scolaires qu'à réfléchir à la façon d'élaborer des stratégies d'enseignement (Borko et Livingston, 1989; Feiman-Nemser, 2001). D'après Feiman-Nemser *et al.* (1999) et Singh et Billingsley (1996), ce manque de connaissances et de compétences relaté au cours des premières années a des répercussions considérables sur le travail des enseignants débutants en adaptation scolaire et sociale qui se sentent moins efficaces et satisfaits au travail que leurs collègues expérimentés. À la différence des enseignants américains, il s'avère que les nouveaux enseignants à l'échelle internationale se consacrent davantage à la gestion de la classe qu'à l'enseignement (OCDE, 2012). Ces résultats vont dans le même sens que les propos de certains participants de cette recherche qui relèvent que l'enseignant doit effectivement s'assurer de bien gérer les comportements des élèves s'il désire que ces derniers progressent sur le plan des apprentissages.

Or, il apparaît qu'au fil des années, les participants acquièrent davantage d'expérience, de ressources matérielles et de connaissances des matières scolaires et des programmes de formation. Ils développent d'ailleurs une meilleure confiance en leurs capacités ainsi qu'une connaissance plus fine de leurs limites en lien avec la gestion de la classe. Ils confirment effectivement être plus à l'aise dans la profession, souvent entre la cinquième et septième année en exercice, même durée relevée par Martineau (2009, 2014), Mukamurera (2014) et Nault (2007). Malgré cette appropriation graduelle des savoirs pédagogiques et un meilleur contrôle de leur gestion de la classe, certains participants disent encore éprouver des difficultés à établir leurs limites et ne pas se sentir toujours pleinement compétents et confiants. À cet égard, plusieurs enseignants en adaptation scolaire et sociale ayant pris part à la recherche de Beaumier (1998) ont même manifesté l'intérêt de quitter la profession en

raison du fait qu'ils se sentaient peu compétents sur le plan de la gestion de la classe. Cette situation contredit l'étude de Dufour, Meunier et Chénier (2014) qui stipule que les étudiants se trouvant au dernier trimestre de leur formation initiale en enseignement en adaptation scolaire et sociale éprouvent un sentiment d'efficacité personnelle élevé en ce qui a trait à la gestion de la classe et aux stratégies d'enseignement.

Bref, en lien avec le premier objectif spécifique de cette recherche qui vise à identifier et à analyser les dimensions d'insertion sur le plan professionnel, il s'avère qu'en début de carrière, les participants disaient ne pas posséder les compétences nécessaires pour enseigner l'ensemble des matières scolaires, évaluer les connaissances selon des programmes précis et intervenir adéquatement auprès de tous les profils d'élèves du secteur de l'adaptation scolaire et sociale. Cette grande diversité d'élèves a eu un impact notable sur le travail des participants qui ont consacré une grande partie de leurs premières années en enseignement à élaborer du matériel didactique adapté aux besoins de leurs élèves. Il semble notamment que les conditions difficiles associées à la précarité d'emploi, le manque de soutien de plusieurs partenaires scolaires et la surcharge de travail constituaient des entraves au travail des enseignants rencontrés. Néanmoins, des collaborations fructueuses auprès des autres enseignants en adaptation scolaire et sociale ont été relevées. D'ailleurs, la phase d'insertion serait mieux vécue au fil des années puisque les participants sont parvenus à s'approprier davantage les différents contenus disciplinaires, à mieux connaître leurs limites et à développer une meilleure confiance en eux. La connaissance de soi et la confiance personnelle sont deux aspects qui seront traités dans le prochain segment qui aborde davantage la dimension personnelle des participants. Même si les enseignants de cette recherche ont vécu des expériences émotionnelles et affectives difficiles, et ce, particulièrement en début de carrière, ils ont réussi, au fil des années, à s'accomplir et à se développer sur le plan personnel.

### 5.3 UNE IDENTITÉ PROFESSIONNELLE PLUS DÉFINIE ASSOCIÉE À DES EXPÉRIENCES ÉMOTIONNELLES DIFFICILES

Au cours des premières années en enseignement, l'enseignant débutant est amené à s'engager activement dans l'exercice de la profession (Ryan, 1986), tout en se faisant reconnaître socialement et professionnellement (Lévesque et Gervais, 2000; Martineau, 2014). Pour plusieurs chercheurs (Dubar, 2011; Lévesque et Gervais, 2000; Martineau et Vallerand, 2005; Vivegnis, Portelance et Van Nieuwenhoven, 2014), le processus d'insertion professionnelle représente le début de la construction identitaire résultant de facteurs internes (situations personnelles, expériences professionnelles et scolaires et accomplissement). Plus concrètement, le nouvel enseignant doit à ce moment développer son identité professionnelle en ayant une meilleure connaissance et conception de lui-même en tant qu'enseignant, s'accomplir et se développer sur le plan personnel en plus de vivre des expériences émotionnelles et affectives fructueuses (Martineau et Vallerand, 2005; Mukamurera *et al.*, 2013).

Au départ, plusieurs nouveaux enseignants vivent un sentiment de satisfaction à l'idée d'exercer le métier d'enseignant, phase d'euphorie qui se transforme rapidement en « choc de la réalité » selon Nault (1993). Les enseignants ayant pris part à notre recherche confirment avoir effectivement vécu ce « choc de la réalité », et ce, plus précisément au cours des quatre à cinq premières années en enseignement. Plus précisément, les enseignants ayant pris part à cette recherche ont été ébranlés par l'isolement qu'ils ont dû vivre en début de carrière dans les écoles ainsi que par le manque de temps et de connaissances pour préparer des activités d'apprentissage, intervenir auprès de certaines populations d'élèves et réaliser les tâches connexes. Dans la littérature scientifique portant sur l'insertion professionnelle en enseignement, plusieurs chercheurs québécois (Karsenti *et al.*, 2015; Martineau et Corriveau, 2000; Mukamurera, 2011b; Mukamurera, Bourque et Gingras, 2008) et d'ailleurs au Canada (Karsenti et Collin, 2013; Kamanzi, Tardif et Lessard, 2015) mentionnent entre autres ce sentiment de « désenchantement » vécu par plusieurs nouveaux enseignants à l'égard de la profession enseignante. En relation avec les résultats de cette recherche, ce



« désenchantement » serait principalement dû au fait que les enseignants débutants ne réussissent pas à s'accomplir personnellement et professionnellement en début de carrière en raison d'un sentiment d'incompétence touchant plusieurs sphères du travail de l'enseignant (par exemple : la différenciation pédagogique, les connaissances syndicales et administratives, la collaboration entre les partenaires). Selon Mukamurera (2011b), plusieurs enseignants aux ordres primaire et secondaire vivaient d'ailleurs un sentiment de « désenchantement » à l'égard de l'attitude négative des élèves et des collègues.

Les participants rapportent entre autres avoir ressenti régulièrement un sentiment d'incompétence en lien avec la pédagogie et la gestion de la classe. Plus un enseignant éprouve des difficultés dans sa profession, plus il se sentirait incompétent relèvent Devos et Van Nieuwenhoven (2016). Les enseignants ayant pris part à cette recherche avouent effectivement ne pas avoir su, à maintes reprises, la manière de motiver les élèves, de bien intervenir avec un certain type d'élèves ou de transmettre un contenu disciplinaire. Dans le même sens, plusieurs nouveaux enseignants américains se sentent incompétents professionnellement puisqu'ils constatent qu'ils ne sont pas suffisamment préparés à gérer toutes les responsabilités associées au métier d'enseignant en adaptation scolaire et sociale (Berry *et al.*, 2011; Gable *et al.*, 2012; Lee, Patterson et Vega, 2011; McCauley, 2015). De façon plus spécifique, ces enseignants éprouveraient des difficultés vu la paperasserie excessive, le nombre important d'élèves HDAA dans une classe et le manque de ressources et de temps pour planifier et s'approprier le contenu disciplinaire (Lee, Patterson et Vega, 2011). À la différence des résultats de cette recherche, Giguère et Mukamurera (2018, 2019) et Mc Cauley (2015) relèvent l'inexpérience ainsi que le manque de soutien et de rétroactions des collègues comme les principales sources d'insatisfaction professionnelle des enseignants débutants en adaptation scolaire et sociale. Pour plusieurs chercheurs québécois (Gingras et Mukamurera, 2008; Martineau et Corriveau, 2000; Martineau et Presseau, 2003; Mukamurera, Bourque et Gingras, 2008; Mukamurera et Gingras, 2004) et canadiens (Duchesne et Kane, 2010; Kamanzi, Tardif et Lessard, 2015), les enseignants débutants de tous les secteurs confondus ne parviendraient pas à exercer adéquatement leur métier et à y trouver une satisfaction personnelle en raison d'un ensemble de facteurs (par exemple : le

fait de s'approprier une tâche diversifiée pour laquelle ils ne sont pas formés, de s'adapter et de vivre continuellement dans l'insécurité, de ne pas être apte à répondre aux attentes élevées des directions d'école).

Par ailleurs, le stress semble inévitable en ce moment en enseignement en raison des conditions de travail difficiles (Kamanzi, Da Costa et Ndinga, 2017). Les participants confirment en effet avoir été touchés, au cours des premières années en enseignement, par plusieurs éléments de stress tels que la surcharge de travail, les bulletins et le changement de milieu professionnels. D'après Smithers et Robinson (2003), la surcharge de travail constitue également une source de stress pour plusieurs enseignants londoniens, y compris ceux travaillant dans le secteur de l'adaptation scolaire et sociale. D'ailleurs, les participants disent vivre encore du stress après six années dans la profession, et ce, particulièrement en relation avec la pédagogie et les interventions. Eu égard à ce qui précède, Collins *et al.* (2017), Giguère et Mukamurera (2018, 2019) et Rieg, Paquette et Chen (2007) rapportent que les nouveaux enseignants en adaptation scolaire et sociale et au secteur régulier désirent obtenir, au cours des premières années, du soutien en ce qui a trait à la gestion du stress. Il s'avère que l'insécurité d'emploi engendré par la précarité (attente, pourcentage de tâche, milieu professionnel) et la gestion de la classe (classes comportant de nombreux élèves, désorganisation) occasionnent un sentiment de stress aux participants. Les deux chercheuses québécoises ainsi que Rojo et Minier (2015) ont d'ailleurs soulevé la précarité d'emploi comme un élément de stress inhérent à l'entrée en carrière. D'autres sources de stress ont aussi été relevées dans plusieurs écrits américains (Billingsley *et al.*, 2009; Bohannon, 2018; Downing, 2017; Gersten *et al.*, 2001; Ingersoll, 2003; Lee, Patterson et Vega, 2011; Rieg, Paquette et Chen, 2007; Shinn, 2015) et québécois qui s'intéressent à l'insertion professionnelle des enseignants aux ordres primaire et secondaire (Karsenti *et al.*, 2015; Mukamurera, 2011b; Mukamurera, Bourque et Gingras, 2008; Ndoreraho et Martineau, 2006; Rojo et Minier, 2015). Il semble que le manque de soutien et de ressources, la quantité importante de compétences professionnelles à acquérir en début de carrière et l'inexpérience soient les principaux facteurs de stress dégagés dans la littérature scientifique en enseignement (Gersten *et al.*, 2001; Rieg, Paquette et Chen, 2007; Rojo et Minier, 2015). Les

participants ajoutent avoir éprouvé une certaine crainte à travailler auprès des élèves ayant des troubles de comportement et dans un Centre jeunesse. Aux États-Unis, une pénurie importante d'enseignants qui interviennent auprès des élèves aux prises avec des troubles de comportement et affectifs est aussi observée, car ces élèves nécessitent des interventions approfondies (par exemple : miser sur les compétences sociales et fonctionnelles, élaborer des plans d'intervention sur le plan comportemental) (Major, 2012) et occasionnent régulièrement de la fatigue et du stress aux enseignants (Cancio, Albrecht et Johns, 2013; Singh et Billingsley, 1996). Or, après avoir vécu l'expérience, les participants mentionnent adorer travailler avec cette population d'élèves et dans ce milieu où règne généralement une culture de collaboration.

En plus d'avoir vécu un sentiment de « désenchantement », d'incompétence professionnelle et du stress, les participants confirment s'être également souvent questionnés sur le plan pédagogique et comportemental et rapportent se remettre encore régulièrement en question, fait notamment relevé chez les nouveaux enseignants québécois aux ordres primaire et secondaire (Mukamurera, 2011b). À cet égard, plusieurs enseignants débutants en adaptation scolaire et sociale ayant pris part à la recherche de Giguère et Mukamurera (2018, 2019) disent avoir ressenti, au cours des premières années en enseignement, le besoin d'être soutenus sur le plan du sentiment d'efficacité personnelle et de l'image positive de soi, mais notamment au regard de leur connaissance et de leur confiance en soi. D'après Rojo et Minier (2015), l'écart entre leurs perceptions de la réalité de l'enseignement en tant qu'étudiant et enseignant déstabilisent plusieurs nouveaux enseignants qui auraient moins confiance en leurs compétences en début de carrière. Or, il apparaît qu'au fil des années, les participants maîtrisent mieux leur profession et acquièrent davantage d'outils pédagogiques, ce qui augmente leur confiance en eux. Les enseignants de cette recherche confient entre autres avoir une meilleure connaissance de leurs limites en ce qui a trait à la gestion de la classe. Ils reconnaissent avoir déjà manqué, au cours des premières années en enseignement, de constance et de rigidité ainsi que de compétences pédagogiques pour répondre aux besoins de tous les élèves. Au fil des années, ils confirment connaître davantage les cas d'élèves difficiles à gérer émotionnellement et sur le plan comportemental ainsi que les traits de

personnalité pouvant affecter négativement leur travail (le fait d'être exigeants, stressés ou pas assez organisés). Dans le même ordre d'idées, Mukamurera (2011b) mentionne que les nouveaux enseignants québécois aux ordres primaire et secondaire sont plus fonctionnels au fil des années puisqu'ils ont développé davantage d'automatismes et de confiance en leurs capacités. D'après la recension des écrits scientifiques, il semble qu'aucune recherche n'ait mentionné que les années d'expérience aient une influence positive sur l'accomplissement et le développement personnels du nouvel enseignant. En fait, plusieurs chercheurs américains rapportent que la présence de ressources pédagogiques et de soutien dans les écoles, particulièrement celui provenant de la direction (Singh et Billingsley, 1996), aurait un impact sur la confiance des nouveaux enseignants en adaptation scolaire et sociale qui se sentiraient plus satisfaits et efficaces au travail (Billingsley *et al.*, 2009; Bohannon, 2018; Downing, 2017; Gersten *et al.*, 2001; Ingersoll, 2003; Lee, Patterson et Vega, 2011; Shinn, 2015). À cet égard, Dobrica (2015) confirme que la confiance en soi est effectivement prédicteur d'un meilleur engagement et d'une plus grande satisfaction au travail. Lee, Patterson et Vega (2011) complètent en affirmant que les conditions de travail difficiles et les situations problématiques avec les élèves constituent des entraves au développement du sentiment d'efficacité personnelle qui est fortement lié à la confiance en ses capacités et ses connaissances.

Dans un autre ordre d'idées, plusieurs aspects de la personnalité des participants semblent les avoir aidés à surmonter les divers défis de la profession. Il apparaît que l'enseignant sociable, débrouillard, impliqué, organisé et qui a une faculté d'adaptation a plus de facilité à obtenir du travail, à s'insérer dans les divers milieux professionnels et à s'approprier les différentes tâches d'enseignement. Jeanson (2013) rapporte effectivement que les nouveaux enseignants ayant persévéré dans la profession sont ceux étant davantage confiants et débrouillards. En relation avec les résultats de cette présente recherche, ces enseignants seraient plus aptes à s'adapter facilement et présenteraient une identité relativement plus forte que ceux ayant quitté l'enseignement.

Enfin, les participants confirment avoir ressenti une charge émotionnelle en raison du vécu difficile de certaines populations d'élèves HDAA. Il ne s'avère pas évident pour les enseignants de cette recherche de faire une coupure émotionnelle entre le milieu professionnel et la vie personnelle ou de modifier son enseignement dans le but de mieux répondre aux besoins de chaque élève. De ce point de vue, Downing (2017) mentionne qu'il importe pour le bien-être personnel et la résilience de trouver un équilibre entre la vie personnelle et le travail. Même si ces élèves apportent une charge émotionnelle supplémentaire aux participants, ces derniers admettent être restés dans la profession pour la relation intéressante et stimulante qu'ils entretiennent avec les jeunes. D'après les résultats de la recherche de Kamanzi, Tardif et Lessard (2015), la satisfaction de la relation établie avec les élèves serait le facteur le plus important pour prédire l'intention de persévérer dans la profession des enseignants débutants. À cet égard, Beaumier (1998) rapporte que les enseignants en adaptation scolaire et sociale ayant manifesté le désir de rester en enseignement sont effectivement plus satisfaits de la relation, des résultats et des progrès de leurs élèves que ceux désirant quitter la profession. Dans le même sens, plusieurs enseignants de ce secteur d'enseignement poursuivent dans la profession pour la relation et les réalisations des élèves (Downing, 2017), mais également dans le but d'améliorer les résultats et la qualité de vie des élèves HDAA (Zhang, Wang, Losinski et Katsiyannis, 2014). D'après McCauley (2015), le fait de voir un élève HDAA recevoir un diplôme serait une source de satisfaction et l'emporterait sur les conditions de travail difficiles inhérentes au métier d'enseignant. Les enseignants ayant pris part à la recherche de Beaumier (1998) soulignent avoir choisi la profession enseignante pour le goût de l'implication sociale et l'amour des enfants. Aux États-Unis, plusieurs enseignants seraient passionnés par l'éducation spécialisée depuis leur enfance, selon Shinn (2015). À ce propos, Goyette (2014) rapporte que la passion pour l'enseignement est un facteur important du bien-être des enseignants.

Il s'avère donc, en lien avec le deuxième objectif de cette recherche qui aborde l'expérience d'insertion sous l'angle personnel, que les participants n'étaient pas suffisamment préparés mentalement et professionnellement à faire face aux multiples défis de la profession. Ils ont effectivement vécu de nombreuses difficultés sur le plan social, mais

surtout sur le plan pédagogique, ce qui a occasionné chez la majorité d'entre eux un sentiment d'incompétence, de stress et de « désenchantement » face à la profession. Bien que la phase d'insertion soit parsemée d'embûches, il apparaît que les participants sont restés dans la profession majoritairement « par amour pour les élèves ». Or, il semble que le fait que les participants aient pris davantage confiance en leurs capacités les ait également aidés à éprouver une certaine satisfaction au travail au fil des années. Plusieurs traits de leur personnalité semblent notamment avoir été favorables à leur insertion personnelle et professionnelle.

En somme, le présent chapitre a permis de confirmer l'atteinte de notre objectif de recherche qui visait à comprendre comment se vit l'insertion professionnelle d'enseignants débutants du secteur de l'adaptation scolaire et sociale à l'ordre secondaire. Il apparaît que les résultats de cette recherche concordent à plusieurs égards avec ceux de la littérature scientifique américaine et québécoise sur le sujet et révèlent une expérience d'insertion professionnelle particulièrement difficile pour plusieurs enseignants de ce secteur d'enseignement.

## CONCLUSION

Cette recherche met en évidence plusieurs expériences d'insertion professionnelle en enseignement en adaptation scolaire et sociale. L'objectif général de cette recherche était de décrire et d'analyser la manière dont est vécue cette phase d'insertion du point de vue de jeunes enseignants de ce domaine d'enseignement. Cette recherche a alors examiné leur processus d'insertion en décrivant et en analysant l'expérience d'insertion sur les plans professionnel et personnel ainsi qu'en identifiant les diverses dimensions jouant un rôle prépondérant dans cette expérience chez ces enseignants débutants. Il apparaît que les premières années en enseignement en adaptation scolaire et sociale s'avèrent complexes en raison d'une multitude de facteurs, mais qu'au fil des années, le nouvel enseignant apprécie davantage son métier puisqu'il acquiert, par exemple, davantage d'outils pédagogiques ou de confiance personnelle.

Le premier chapitre s'est attardé à définir plusieurs éléments de la problématique portant sur le phénomène d'insertion professionnelle en enseignement au Québec ainsi qu'à l'échelle nationale et internationale. L'articulation de ce chapitre a permis de démontrer que les conditions de travail des nouveaux enseignants aux ordres primaire et secondaire sont particulièrement exigeantes en raison de plusieurs facteurs (surcharge de travail, précarité, attentes élevées des directions d'école, manque de mesures de soutien et d'accompagnement). Bien que de nombreux chercheurs se soient préoccupés du thème de l'insertion professionnelle en enseignement, il apparaît que le secteur de l'adaptation scolaire et sociale a fait l'objet d'une attention très limitée dans la littérature scientifique québécoise. Une seule recherche s'est intéressée à la situation des nouveaux enseignants de ce secteur d'enseignement au Québec, les autres recherches provenant principalement des États-Unis. De façon plus spécifique, les recherches américaines et québécoises révèlent que le contexte éducatif particulier du secteur de l'adaptation scolaire et sociale a une influence notable sur la phase d'insertion des enseignants de ce secteur qui éprouvent des difficultés à plusieurs égards (manque de qualification, de matériels et de compétences, des préoccupations professionnelles différentes à l'égard des élèves HDAA entre les enseignants du secteur

régulier et de l'adaptation scolaire et sociale, diversité et complexité des populations d'élèves, des parcours de formation, des matières à enseigner et des niveaux scolaires). Compte tenu de l'étendue des difficultés rencontrées par ces enseignants qui rendent l'expérience d'insertion professionnelle plus ardue, il est donc apparu important de se pencher sur la phase d'insertion des nouveaux enseignants en adaptation scolaire et sociale au Québec.

Le deuxième chapitre a mis en perspective des cadres théoriques et conceptuels qui se sont avérés pertinents à la compréhension du phénomène d'insertion professionnelle des enseignants en adaptation scolaire et sociale. Dans la littérature scientifique québécoise, plusieurs chercheurs abordent le concept d'insertion professionnelle en enseignement. Certains le définissent comme un processus dynamique de socialisation et de construction de savoirs, tandis que d'autres décrivent ce concept à travers des phases, des frontières ou des dimensions interdépendantes et complémentaires. Quant au secteur de l'adaptation scolaire et sociale, ce contexte précis s'avère néanmoins complexe en raison de l'étendue des parcours de formation, des programmes d'études et des populations d'élèves qui le constitue. Dans le but d'acquérir une connaissance plus accrue de ces deux éléments et d'examiner si les facettes propres au travail de l'enseignant en adaptation scolaire et sociale ont une influence sur son processus d'insertion professionnelle, un modèle intégrateur a été élaboré et utilisé lors de l'élaboration du canevas d'entretien. Ce modèle théorique, inspiré des dimensions du modèle conceptuel de Mukamurera *et al.* (2013) et de Martineau et Vallerand (2005), résume bien tous les aspects entourant le travail de l'enseignant en adaptation scolaire et sociale ainsi que les diverses phases d'insertion auxquelles sont confrontés les nouveaux enseignants de ce secteur.

Le troisième chapitre a présenté les balises méthodologiques de cette recherche. En lien avec les objectifs de recherche, une méthodologie qualitative/interprétative a été privilégiée. Neuf enseignants volontaires, répondant à des critères précis et ayant vécu une insertion professionnelle harmonieuse ou plus difficile, ont été rencontrés en entretien semi-dirigé afin d'obtenir un portrait contrasté de ce phénomène d'insertion professionnelle en enseignement



au sein du secteur de l'adaptation scolaire et sociale au Québec. Plus précisément, ces critères de sélection étaient : la formation initiale ainsi que l'expérience, le niveau et le lieu d'enseignement. L'échantillon était composé de huit enseignants diplômés d'un programme de baccalauréat en enseignement en adaptation scolaire et sociale, profil secondaire – éducation aux adultes, et d'une seule enseignante ayant débuté une maîtrise en éducation en adaptation scolaire et sociale, qui n'est toutefois pas complétée. Six enseignants avaient entre cinq et sept années d'expérience dans le domaine, alors que trois enseignants exerçaient la profession enseignante depuis huit ans. Enfin, tous enseignaient dans un établissement scolaire public québécois à l'ordre secondaire, dont six enseignants provenaient de régions rurales et trois, de régions urbaines. Les représentations ainsi que les expériences d'insertion des neuf enseignants ont été recueillies par l'entremise d'entretiens individuels semi-dirigés et analysées selon une démarche d'analyse thématique. Ce type d'analyse a permis de dégager six grands thèmes résumant l'expérience d'insertion professionnelle de nos participants.

Le quatrième chapitre a relaté les résultats obtenus selon l'arbre thématique élaboré en cours d'analyse. Plus concrètement, les six dimensions du modèle intégrateur ont permis d'offrir une représentation plus juste des divers cheminements professionnels ainsi que des composantes des tâches d'enseignement en adaptation scolaire et sociale. Tous les aspects entourant la formation initiale, le développement et l'acquisition des compétences professionnelles ainsi que le développement de soi et les expériences émotionnelles ont d'ailleurs été exposés dans ce chapitre.

Le cinquième et dernier chapitre a articulé une discussion des résultats à partir des données décrites précédemment, des études antérieures sur le sujet et des assises théoriques et conceptuelles de cette recherche. Tout d'abord, un fait marquant issu des résultats de cette recherche touche l'accès à l'emploi, caractérisé principalement par la précarité d'emploi. Malgré le fait qu'il s'avère assez facile et rapide d'obtenir du travail au cours des années suivant la formation, les conditions de travail associées à la précarité entraînent de l'instabilité et de l'insécurité d'emploi. Les résultats de cette recherche révèlent que même

ceux ayant obtenu une permanence d'emploi vivent encore une période d'adaptation au métier d'enseignant.

D'ailleurs, les premières années en enseignement ne seraient pas simples pour les enseignants en adaptation scolaire et sociale qui éprouveraient des difficultés à manier les tâches d'enseignement qui s'avèrent très diversifiées, à différencier leur enseignement pour répondre aux besoins de tous les élèves et à s'approprier les savoirs en lien avec la pédagogie et la gestion de la classe. Ne parvenant pas à s'accomplir personnellement et professionnellement, ils vivent alors un sentiment de « désenchantement », d'incompétence et du stress, et ce, même après plusieurs années dans la profession. Or, il s'avère qu'entre la cinquième et septième année en exercice, les enseignants acquièrent une meilleure connaissance et confiance en soi, surtout en regard aux savoirs pédagogiques et aux interventions. Notamment, le fait d'être sociable, débrouillard, impliqué, organisé et d'avoir une capacité d'adaptation élevée pourrait avoir d'ailleurs été bénéfique pour plusieurs enseignants sur les plans social et professionnel.

Malgré que les nouveaux enseignants en adaptation scolaire et sociale considèrent avoir des traits de personnalité qui les ont aidés à persévérer dans la profession, il ne semble pas toujours simple pour ces enseignants de s'intégrer aux divers milieux professionnels. En effet, en plus d'être souvent mis à l'écart des autres enseignants du secteur régulier, ils ne reçoivent généralement peu ou pas de soutien et d'accompagnement de ces enseignants, des directions d'école et des parents. Les résultats de cette recherche rapportent que les enseignants débutants en adaptation scolaire et sociale vivent néanmoins des collaborations fructueuses avec les autres enseignants de ce secteur d'enseignement, le personnel non enseignant et certains éducateurs spécialisés, appréciation de la relation qui s'avère toutefois assez mitigée. Il apparaît notamment que le nouvel enseignant qui reste à un même endroit plusieurs années consécutives et reçoit du mentorat avec une personne de la même école et du même champ d'enseignement réussit mieux à s'accomplir et se développer personnellement et professionnellement. Même s'il apparaît clair que la phase d'insertion des

nouveaux enseignants en adaptation scolaire et sociale est complexe et exigeante, ces derniers restent dans la profession majoritairement « par amour pour les élèves ».

Enfin, les résultats de cette recherche ont mis en évidence la présence de lacunes dans la formation initiale. En effet, il semble que plusieurs enseignants ne se sentent pas suffisamment compétents, surtout en début de carrière, pour jongler avec la diversité de populations d'élèves HDAA et la multitude de programmes de formation, de niveaux d'enseignement et de matières scolaires. Même s'ils sont conscients que les quatre années de formation et les 700 heures de stages ne suffisent pas à les préparer adéquatement au métier d'enseignant, les enseignants estiment que les cours universitaires n'abordent pas de fond certains thèmes au coeur du métier d'enseignant en adaptation scolaire et sociale et que les stages – qui ont parfois été réalisés dans des conditions les plus formatrices – ne les préparent pas suffisamment à la réalité de l'enseignement. Or, il s'avère pertinent de se questionner à savoir si le problème du manque de compétences, de connaissances et d'outils pédagogiques en début de carrière provient uniquement de la formation initiale. Si l'organisation scolaire était différente donc, si les tâches d'enseignement n'étaient pas attribuées selon l'ancienneté, si les enseignants avaient accès à des emplois permanents et stables plus rapidement, si les commissions scolaires et les universités offraient davantage de formations en lien avec les diverses populations d'élèves et les programmes de formation, si les éducateurs spécialisés les assistaient en plus grand nombre, si un mentor du même champ d'enseignement les accompagnait au cours de leurs premières années, les nouveaux enseignants éprouveraient peut-être moins de difficultés à s'approprier les tâches d'enseignement, à s'intégrer dans les divers milieux professionnels et vivraient possiblement moins de stress et d'instabilité d'emploi. Les enseignants rejettent souvent la faute sur la formation initiale, alors que le problème se situe possiblement aussi à un autre niveau.

Bref, cette présente recherche a permis de mettre en lumière l'expérience d'insertion professionnelle en adaptation scolaire et sociale au Québec décrite à travers six dimensions. Toutefois, cette recherche comporte certaines limites. D'abord, la collecte de données s'est déroulée avant la pénurie d'enseignants que connaît actuellement le Québec. Il serait possible

que ce nouveau contexte social, politique et économique ait apporté certaines nuances ou encore d'autres renseignements. En effet, en ce moment, avec cette pénurie, particulièrement observée à la Commission scolaire de Montréal (Renaud, 2019), il serait possible que l'expérience d'insertion ne soit pas tout à fait vécue de la même manière. Par exemple, plusieurs jeunes enseignants de la région de Montréal ont actuellement l'opportunité de choisir leur poste et d'avoir des contrats assez stables, voire des permanences en moins de deux ans, et ce, dans les divers champs d'enseignement (Leduc, 2019). Le fait de choisir le milieu de travail et de demeurer au même endroit plusieurs années consécutives pourrait-il avoir une incidence sur leur expérience d'insertion ? Par ailleurs, deux autres limites de cette recherche se retrouvent dans le choix des participants. Dans un premier temps, l'échantillon de cette recherche ne contient aucun enseignant montréalais. Même si des démarches ont été réalisées pour obtenir des participants de cette région, toutes les personnes ayant retourné nos appels n'étaient pas qualifiées en adaptation scolaire et sociale. Donc, les résultats de cette recherche ne mettent pas en lumière l'expérience d'insertion des enseignants de Montréal, région qui connaissait déjà au moment du recrutement, une pénurie (Cambron-Goulet et Shaffer, 2017). Ensuite, cette recherche s'est intéressée seulement aux nouveaux enseignants en adaptation scolaire et sociale ayant persévéré dans la profession et ne s'est pas attardée à l'expérience d'insertion des enseignants ayant déserté l'enseignement. Il aurait été toutefois intéressant de comparer les facteurs ayant influencé significativement l'attrition et la rétention des enseignants de ce secteur. Cette comparaison aurait permis d'offrir un portrait plus contrasté du phénomène d'insertion professionnelle en enseignement au Québec au sein de ce secteur. En dépit de ces limites, le fait que les résultats de cette présente recherche abondent majoritairement dans le même sens que celles présentes dans les études antérieures confirme que la situation d'insertion des nouveaux enseignants en adaptation scolaire et sociale au Québec semble s'apparenter à celle vécue aux États-Unis.

Enfin, diverses perspectives de recherche pourraient être considérées dans le but de poursuivre la compréhension de ce phénomène. D'abord, dans le cadre de recherches en éducation, plusieurs chercheurs mobilisent le modèle à cinq dimensions de Mukamurera *et al.* (2013) pour expliquer et mieux comprendre le phénomène d'insertion en enseignement,

qui a aussi été retenu pour cette recherche. La présente étude relève toutefois une sixième dimension portant sur la formation initiale, qui s'avérait particulièrement présente dans le discours des participants. D'après ce que révèlent les résultats, cette dimension jouerait un rôle prépondérant au cours de la phase d'insertion d'un enseignant débutant en adaptation scolaire et sociale. En effet, la complexité du secteur de l'adaptation scolaire et sociale combinée au manque de correspondance entre la formation initiale et le marché du travail exacerbent les conditions d'insertion de ces enseignants. Cette dimension devrait ainsi être approfondie dans d'autres recherches dans le but de cibler des pistes de solutions pouvant mener à une expérience d'insertion en enseignement en adaptation scolaire et sociale plus satisfaisante. Dans le même ordre d'idées, il pourrait être intéressant de s'intéresser aux enseignants travaillant présentement en adaptation scolaire et sociale, mais ayant complété une formation initiale dans un autre champ d'enseignement. Cette nouvelle piste de recherche permettrait de savoir si le fait de ne pas recevoir la formation spécifique à l'adaptation scolaire et sociale comporte un impact significatif sur leur expérience d'insertion.

Plusieurs chercheurs se sont penchés sur la problématique de l'insertion professionnelle au Québec en relevant les principaux facteurs pouvant influencer le départ de nouveaux enseignants ou rendre leur expérience d'insertion plus ardue. Cette recherche met d'ailleurs en évidence plusieurs facteurs ayant influencé l'expérience d'insertion de moult enseignants en adaptation scolaire et sociale au Québec. À partir des six dimensions du modèle intégrateur proposé pour les fins de cette recherche, il serait pertinent, dans de futures recherches, de relever les solutions qui ont été entreprises jusqu'à ce jour pour mieux soutenir les enseignants débutants à l'échelle nationale et internationale. Cette avenue de recherche permettrait de constater les problématiques qui n'ont pas été soulevées ainsi que les solutions instaurées récemment qui comportent les résultats les plus prometteurs. Il pourrait notamment être pertinent de réaliser une recherche interdisciplinaire de l'insertion professionnelle. Considérant que les solutions et les programmes d'insertion existants en enseignement sont sans doute assez limités, il serait intéressant d'approfondir ce qui est mis en place actuellement dans d'autres professions telles que la médecine et le génie. En s'intéressant à l'insertion professionnelle de manière plus générale, il est évident que des

informations pertinentes ressortiraient d'une telle recherche. En collaboration avec les commissions scolaires ou le Ministère de l'Éducation, nous pourrions également aider à identifier et à instaurer des programmes d'insertion particuliers porteurs, visant les problématiques connues, et à évaluer leur efficacité à travers un programme de recherche rigoureux. Il ne s'agirait pas dès lors de miser sur les problèmes liés à l'insertion professionnelle, mais plutôt de se concentrer sur les solutions à mettre en place pour une intégration plus harmonieuse au milieu de l'enseignement.

Finalement, cette recherche met en lumière les principaux facteurs affectant significativement l'attrition et la rétention des enseignants en adaptation scolaire et sociale au Québec. Devant ce lot de constats, la communauté universitaire pourrait offrir une formation qui mise davantage sur l'étendue des matières scolaires, des populations d'élèves, des niveaux d'enseignement et des programmes de formation auxquels peut être confronté un nouvel enseignant de ce secteur d'enseignement. Il serait entre autres pertinent que le milieu de l'éducation de manière générale (par exemple : les commissions scolaires, les éditeurs scolaires, les universités) fournisse une plus grande variété de matériels didactiques répondant aux besoins des divers élèves compris dans les classes spéciales. Les commissions scolaires pourraient compléter cette formation en offrant, au cours des premières années, du mentorat avec des enseignants du même secteur d'enseignement, une mesure de soutien fort pertinente selon certains enseignants ayant pris part à cette recherche. Si tous ces moyens étaient mis en place, les enseignants débutants vivraient possiblement moins un « choc de la réalité » au moment de leur intégration dans le milieu de l'enseignement.

## ANNEXE I

### GUIDE D'ENTRETIEN

#### Canevas d'entretien individuel

Entretien semi-dirigé

---



#### Canevas de l'entretien individuel semi-dirigé

**Titre de la recherche :** L'insertion professionnelle d'enseignants novices en adaptation scolaire et sociale à l'ordre secondaire : une analyse des dimensions personnelle et professionnelle.

**Chercheuse :** Catherine Gonthier, candidate à la maîtrise en éducation à l'Unité départementale des sciences de l'éducation de Rimouski, Université du Québec à Rimouski

**Directrice de recherche :** Geneviève Therriault, directrice de recherche et professeure à l'Unité départementale des sciences de l'éducation de Rimouski, Université du Québec à Rimouski

Date de l'entretien : \_\_\_\_\_

Code du participant : \_\_\_\_\_

Nom de la commission scolaire d'attache : \_\_\_\_\_

#### Avant l'entretien

- Remercier le participant d'être présent(e) à cet entretien et miser sur les **avantages** et l'**importance** de sa participation à l'avancement des connaissances en recherche :
  - Regard plus approfondi sur le secteur de l'adaptation scolaire et sociale;
  - Identification des facteurs d'ordre personnel et professionnel affectant significativement l'attrition et la rétention des enseignants de ce secteur d'enseignement.
- Rappel des **objectifs** de cette recherche :
  - Vise à décrire et à analyser l'expérience d'insertion professionnelle du point de vue des enseignants novices du secteur de l'adaptation scolaire et sociale à l'ordre secondaire au Québec.

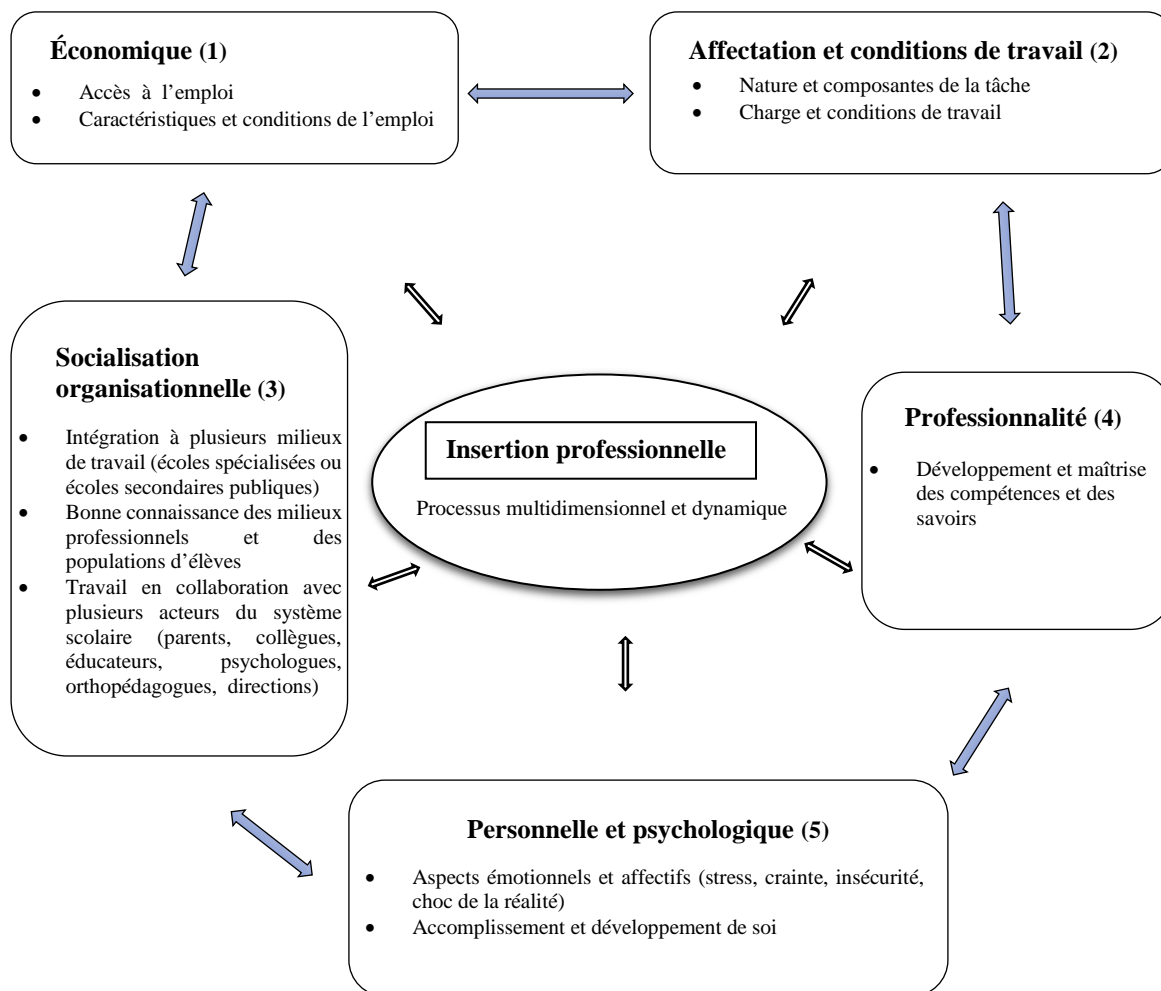
- Rappel des **considérations éthiques** :
  - Un code sera attribué à votre nom afin qu'il soit impossible de vous identifier. Un dossier comprenant votre code, votre nom ainsi que votre adresse courriel sera créé. Seules les responsables de ce projet, Madame Gonthier et Madame Therriault, auront accès à ce dossier qui sera protégé par un mot un passe. Les formulaires de consentement seront également conservés dans un classeur personnel à l'Université du Québec à Rimouski qui sera accessible uniquement par Madame Gonthier et Madame Therriault.
  - Les enregistrements audio seront dans un dossier protégé et accessible seulement par Madame Gonthier. Les données retranscrites se retrouveront dans une base de données protégée par un mot de passe et seront détruites cinq ans plus tard, comme le prévoient les normes sur le plan éthique à l'Université du Québec à Rimouski.
  
- Rappel de l'importance de **communiquer** ouvertement pendant l'entretien si le participant(e) a des questions ou ressent le besoin de quitter en raison d'un surplus d'émotions.
  - Vous avez le droit de vous retirer en tout temps de la recherche (avant la réalisation de l'entretien, pendant l'entretien ou après l'entretien), et ce, malgré le fait que vous aviez donné votre accord pour participer à l'entretien.
  - Si vous vous retirez de la recherche, les renseignements personnels et les données de recherche vous concernant et qui auront été recueillis au moment de votre retrait seront détruits.
  
- Expliquer le **déroulement** de l'entretien :
  - Durée approximative de 60 à 90 minutes.
  - Les thèmes et les questions aborderont les dimensions personnelles et professionnelles qui ont joué un rôle prépondérant au cours de la phase d'insertion professionnelle des participants.
  - Ces questions seront inspirées d'un modèle intégrateur à cinq dimensions permettant de mieux cerner l'expérience de l'insertion professionnelle.

### Questions / Déroulement de l'entretien

Avant d'élaborer autour des cinq volets des dimensions personnelle et professionnelle de l'insertion professionnelle en enseignement (voir schéma),

- Pouvez-vous m'indiquer les raisons pour lesquelles vous avez choisi l'enseignement comme profession ? Les motivations à la base de votre choix de carrière ? Pourquoi avoir fait le choix du secteur de l'adaptation scolaire et sociale – profil secondaire ?
- Quelle était votre vision du milieu de l'enseignement avant d'exercer le métier ? Est-elle semblable ou différente depuis que vous êtes enseignant(e) ? Expliquez.
- Est-ce que vous pensiez qu'il était facile ou difficile de s'insérer professionnellement dans cette profession ? Élaborez.
- Globalement, considérez-vous que votre insertion professionnelle en tant qu'enseignant(e) s'est déroulée de manière harmonieuse ou pas ? Expliquez.





### Première dimension : Économique

### Deuxième dimension : Affectation et conditions de travail

1. En référence avec le tableau que vous avez rempli précédemment, j'aimerais revoir avec vous votre parcours en enseignement depuis la fin de votre formation universitaire jusqu'à aujourd'hui. Pourriez-vous choisir trois expériences d'insertion qui ont été particulièrement marquantes, qu'elles aient été bonnes ou mauvaises, et développer autour de ces expériences ? Si le nombre d'expériences n'est pas si élevé, pourriez-vous parler plus généralement de celles inscrites dans votre tableau ?

2. J'aimerais que vous développiez pour chacune de ces trois tâches d'enseignement marquantes en me précisant :
  - a. Pourcentage de tâche, autres emplois pour combler le pourcentage de tâche, nombre de groupes en charge, type de contrat (déterminé, indéterminé, toute l'année, etc.). Précisez les difficultés/facilités associées à chacun de ces aspects.
  - b. Les matières scolaires enseignées, les difficultés/facilités avec les matières enseignées et les raisons.
  - c. Les niveaux enseignés, les difficultés/facilités vécues avec ces divers niveaux et les raisons.
  - d. La clientèle, la diversité des élèves dans la classe, le rapport entretenu avec ses élèves, les difficultés/facilités vécues avec cette clientèle et les raisons.
  - e. Parlez-moi de la charge de travail qu'impliquait cette tâche.
  - f. En somme, diriez-vous que vous avez eu de la facilité ou de la difficulté avec cette tâche d'enseignement ? Précisez les raisons.

\*\* Il est important de préciser la manière dont vous avez eu accès à chacun de ces emplois.

3. Si vous considérez que certains événements importants devraient être mentionnés dans ce tableau, vous pouvez bien sûr les ajouter (changement de commission scolaire, grossesse, congé de maternité, déménagement, voyage, maladie, interruptions dans la carrière pour exercer un autre travail, etc.).

### **Troisième dimension : Socialisation organisationnelle**

1. Maintenant que vous avez décrit chacune de vos tâches d'enseignement, décrivez vos expériences d'intégrations dans les divers milieux en me précisant :
  - a. Les moyens utilisés par les collègues de travail et la direction pour favoriser votre intégration (par exemple, visite de l'école, distribution de matériel, rencontre-cycle, etc.). S'il n'y a eu aucun support, il est important de le mentionner.
  - b. Le type de soutien apporté par les collègues de travail et la direction d'école au cours de l'année.
  - c. La dynamique de travail (collaboration) avec les collègues, la direction d'école et les parents.
  - d. Les relations entretenues avec les collègues de travail, la direction d'école et les parents (comment les qualifiez-vous).
  - e. Votre connaissance du milieu et de la clientèle.
2. Pourriez-vous élaborer autour de la culture, des valeurs, des règles de fonctionnement et des caractéristiques de chacune des écoles dans lesquelles vous avez évolué.

3. En somme, considérez-vous que vous êtes bien intégré(e) à chacun des milieux scolaires ? Pourquoi ?

#### **Quatrième dimension (ou 5<sup>e</sup>) : Personnelle et psychologique**

1. Quelles ont été vos premières impressions au moment de votre entrée sur le marché du travail ? Avez-vous été agréablement surpris(e) au cours de vos premières années en enseignement (en ayant un emploi immédiat ou une belle tâche d'enseignement, par exemple) ou au contraire vous avez vécu(e) ce que des auteurs appellent le « choc de la réalité » ? Expliquez.
2. Considérez-vous que votre formation initiale en enseignement en adaptation scolaire et sociale vous a préparé adéquatement à cette réalité ? De quelle manière ? Expliquez.
3. À vos débuts en enseignement, quelle était votre conception de l'enseignement et de l'apprentissage ? Votre conception de votre rôle en tant qu'enseignant(e) ? Votre conception du rôle de l'élève ? Considérez-vous que vos conceptions ont changé ou sont-elles pareilles à ce que vous imaginiez ?
4. Avez-vous imaginé que le rôle de l'enseignant(e) impliquait autant de responsabilités ?
5. Au cours de vos différentes expériences professionnelles en enseignement, avez-vous vécu du stress et des craintes dans votre profession ?
  - a. Était-ce dû à une clientèle/ à une tâche d'enseignement/ à une matière scolaire/ à une équipe-école en particulier ? Précisez.
  - b. Avez-vous ressenti(e) du stress lié au fait de ne pas maîtriser complètement une matière à enseigner ?
  - c. Au fait de ne pas avoir géré adéquatement une classe ?
  - d. Au fait de ne pas avoir un emploi permanent et d'être à statut précaire ?
6. Comment vous décrieriez-vous en tant qu'enseignant(e) ? Comment diriez-vous que votre identité en tant qu'enseignant(e) a-t-il évolué au fil des années ?
7. Considérez-vous que vous connaissez davantage vos limites en ce qui a trait à la gestion de la classe que lors de vos premières années en enseignement ? Précisez les raisons.
8. Considérez-vous que vos méthodes d'enseignement sont plus adéquates que lors de vos premières années en enseignement ? Précisez les raisons.
9. Réfléchissez-vous encore continuellement à votre pratique professionnelle dans le but par exemple, de mieux répondre aux besoins des élèves et de collaborer ? Expliquez.
10. Considérez-vous que la confiance en vos capacités a augmenté au fil des années en enseignement ? Précisez les raisons.
11. Avez-vous déjà pensé quitter la profession au cours de votre carrière ? Si oui, pour quelles raisons ?
12. Selon vous, quelles sont les raisons qui ont fait que vous êtes resté(e) en enseignement (personnalité, confiance en vous, collaboration entre les collègues, soutien de la direction, etc.) ?

### **Cinquième (ou 4<sup>e</sup>) dimension : Professionnalité**

1. Comment vous êtes-vous adapté(e) au métier d'enseignant(e) (l'horaire de travail, la charge de travail, les divers milieux, le travail en collaboration, la gestion de la matière et de la classe, etc.) ? Comment avez-vous vécu cette étape d'adaptation ? Vous considérez-vous encore en période d'adaptation ou plutôt « en contrôle » ces dernières années ? Expliquez.
2. Avez-vous le sentiment de maîtriser votre profession en lien avec la gestion (classe, matière) et la pédagogie ? Est-ce que cela a toujours été le cas ? Précisez.
3. J'aimerais savoir si vous vous sentez totalement compétent(e) dans l'exercice de votre profession (en référence aux douze compétences professionnelles<sup>34</sup>) ? Donnez des exemples.
4. Est-ce que vous vous êtes déjà senti(e) incompetent(e) au cours de votre carrière ? Donnez des exemples.

### **Retour / Fin de l'entretien**

Après avoir réfléchi à votre parcours professionnel en enseignement en adaptation scolaire et sociale,

- Considérez-vous que vous vous êtes bien inséré(e) professionnellement ?
- Parmi celles discutées en entretien, quelles dimensions (personnelle ou professionnelle) ont facilité votre insertion professionnelle ? Est-ce la tâche d'enseignement, les milieux scolaires (collègues de travail, direction), votre personnalité, la confiance en vous, la maîtrise de la matière et de la classe, etc. ? Justifiez.
- À l'inverse, quelles dimensions ont pu nuire à votre insertion ? Précisez.
- Auriez-vous des commentaires à formuler sur le contenu des questions posées ?
- Avez-vous d'autres questions ?

Remercier à nouveau le participant(e) pour sa participation à l'entretien.

---

<sup>34</sup> Compétence culturelle, compétence relative à la langue d'enseignement, compétence liée à la conception, au pilotage et à l'évaluation de situations d'enseignement-apprentissage, compétence relative à la gestion de la classe, à l'adaptation des interventions, à l'utilisation des TICE et à la collaboration, compétences liées au développement professionnel et à l'agir éthique.

## ANNEXE II

## TABLEAU DES EXPÉRIENCES ANTÉRIEURES

## Tableau des expériences antérieures en enseignement



EXPÉRIENCES ANTÉRIEURES EN ENSEIGNEMENT (Catherine Gonthier, 2017; adapté de Janson, 2014)														
Chronologie des contrats	Moment		Types d'engagement (cochez)				Statut			École	Description de la tâche d'enseignement			
	De	À	Suppléances	À la leçon	Contrat d'une durée déterminée	Contrat d'une durée indéterminée	Permanence	Temps partiel (% de tâche)	Temps plein	Nom des établissements scolaires/ Commission scolaire	Populations d'élèves/ Nombre d'élèves dans la classe/ Secteur d'enseignement	Niveaux enseignés	Matières enseignées	Nombre de groupes en charge
1														
2														
3														
4														
5														

Code du participant : \_\_\_\_\_

## ANNEXE III

### CERTIFICAT D'ÉTHIQUE



#### CERTIFICAT D'ÉTHIQUE

Titulaire du projet :	Catherine Gonthier
Unité de recherche :	Maîtrise en éducation
Nom du directeur :	Geneviève Therriault
Titre du projet :	L'insertion professionnelle d'enseignants novices en adaptation scolaire et sociale à l'ordre secondaire : une analyse des dimensions personnelle et professionnelle.

Le CÉR de l'Université du Québec à Rimouski certifie, conjointement avec la personne titulaire de ce certificat, que le présent projet de recherche prévoit que les êtres humains qui y participent seront traités conformément aux principes de l'Énoncé de politique des trois Conseils : *Éthique de la recherche avec des êtres humains* ainsi qu'aux normes et principes en vigueur dans la *Politique d'éthique avec les êtres humains de l'UQAR (C2-D32)*.

#### Réservé au CÉR

N° de certificat :	CÉR-95-697
Période de validité du certificat :	Du 26 mai 2017 au 25 mai 2018

  
Marie-Hélène Morin, représentante du CÉR-UQAR

26 mai 2017.  
Date

Certificat émis par le sous-comité d'évaluation déléguée. Ce certificat sera entériné par le CÉR-UQAR lors de sa prochaine réunion.

**ANNEXE IV**  
**FORMULAIRE DE CONSENTEMENT**



**FORMULAIRE DE CONSENTEMENT À L'INTENTION DES ENSEIGNANTS  
INTÉRESSÉS À PARTICIPER À LA RECHERCHE**

**(ENTRETIEN INDIVIDUEL SEMI-DIRIGÉ)**

- Titre de la recherche :** L'insertion professionnelle d'enseignants novices en adaptation scolaire et sociale à l'ordre secondaire : une analyse des dimensions personnelle et professionnelle.
- Chercheuse :** Catherine Gonthier, candidate à la maîtrise en éducation, Université du Québec à Rimouski
- Directrice de recherche :** Geneviève Therriault, directrice de recherche et professeure à l'Unité départementale des sciences de l'éducation de Rimouski, Université du Québec à Rimouski

**RENSEIGNEMENTS AUX PARTICIPANTS**

**1. Objectifs de la recherche**

Cette recherche a pour objectif général de décrire et d'analyser l'expérience d'insertion professionnelle au point de vue d'enseignants en adaptation scolaire et sociale au Québec à l'ordre secondaire. Les objectifs spécifiques sont de dégager les dimensions personnelle et professionnelle jouant un rôle prépondérant au cours de cette phase d'insertion.

**2. Participation à la recherche**

Votre participation consiste à répondre à des questions qui vous seront posées dans le cadre d'un entretien individuel semi-dirigé. L'entretien sera d'une durée d'environ 60 à 90 minutes.

Il fera l'objet d'un enregistrement audio, sera transcrit et analysé par la chercheuse en respectant la confidentialité des données. Cet entretien sera réalisé à un moment et à un lieu prédéterminé ensemble.

Les questions ainsi que les thèmes qui seront abordés lors de l'entretien sont les suivants:

- 1) vos cheminements professionnels et les caractéristiques des emplois occupés depuis les cinq à sept dernières années (votre trajectoire chronologique en enseignement en adaptation scolaire et sociale);
- 2) les conditions de travail, la nature et les composantes des tâches d'enseignement assumées au cours des années antérieures;
- 3) vos différentes expériences d'intégration dans les milieux professionnels;
- 4) la manière dont vous avez vécu l'acquisition et la consolidation des savoirs et des compétences propres à la profession enseignante;
- 5) vos expériences émotionnelles et affectives en lien avec vos différentes situations d'insertion ainsi que la manière dont vous avez vécu ces situations.

### **3. Confidentialité, anonymat ou diffusion des informations**

Toutes les informations recueillies durant cette recherche seront confidentielles. Les mesures suivantes seront appliquées pour assurer la confidentialité des renseignements que vous aurez fournis :

- Un code sera attribué à votre nom afin qu'il soit impossible de vous identifier. Un dossier comprenant votre code, votre nom ainsi que votre adresse courriel sera créé. Seules les personnes responsables de ce projet, Madame Gonthier et Madame Therriault, auront accès à ce dossier qui sera protégé par un mot un passe.
- Les formulaires de consentement seront conservés dans un classeur personnel à l'Université du Québec à Rimouski qui sera accessible uniquement par mesdames Gonthier et Therriault.
- Les données retranscrites se retrouveront dans une base de données protégée par un mot de passe.
- Les enregistrements audio seront dans un dossier protégé et accessible seulement par Madame Gonthier. Il sera important d'obtenir votre consentement à la fin du présent document pour l'utilisation de l'enregistrement lors de l'entretien individuel.
- Tous les documents de cette recherche seront détruits cinq ans plus tard, comme le prévoient les normes à suivre sur le plan éthique à l'Université du Québec à Rimouski.
- Votre nom ainsi que celui de votre école n'apparaîtront pas lors de la diffusion des résultats de la recherche. **Nous assurons également la préservation de l'anonymat et de la confidentialité des données auprès des directions d'école et de la commission scolaire au sein de laquelle vous exercez votre profession.**



#### **4. Avantages et inconvénients**

Cette expérience d'entretien permettra de faire un bilan de vos dernières années en enseignement et d'avoir ainsi une meilleure connaissance de vous-même, en toute confidentialité, autant sur le plan personnel que professionnel. Ces entretiens seront intéressants et formateurs. De plus, votre participation permettra d'accroître les connaissances scientifiques sur le thème de l'insertion professionnelle au secondaire dans le secteur de l'adaptation scolaire et sociale, qui a fait l'objet d'une attention très limitée jusqu'à ce jour.

En revanche, cette recherche approfondira plusieurs aspects entourant votre expérience d'insertion professionnelle, dont certains moments vécus plus difficilement au cours de vos débuts dans la profession. De ce fait, ces aspects pourraient faire émerger des émotions (tristesse, colère, regrets) et susciter un certain inconfort (incompréhension d'une situation particulière, malaise par rapport à soi-même, par rapport à un collègue de travail). Si cela se produit, n'hésitez pas à en parler avec la chercheuse qui vous aura fourni, au début de l'entretien, les coordonnées d'un service professionnel offert aux employés.

#### **5. Droit de retrait**

Votre participation est entièrement volontaire. Vous êtes donc libre de mettre fin à votre participation par avis verbal, - sans conséquence négative ou préjudice et sans devoir justifier ta décision. Vous avez le droit de vous retirer en tout temps de la recherche (avant la réalisation de l'entretien, pendant l'entretien ou après l'entretien), et ce, malgré le fait que vous aviez donné votre accord pour participer à l'entretien.

Si vous décidez de vous retirer de la recherche, il est important de contacter la chercheuse dont les coordonnées sont indiquées sur la dernière page de ce document. Si vous vous retirez de la recherche, les renseignements personnels et les données de recherche vous concernant et qui auront été recueillis au moment de votre retrait seront détruits.

#### **6. Indemnité**

Aucune compensation financière ne sera versée pour votre participation à la présente recherche.

## CONSENTEMENT

### **Consentement de l'enseignant(e) pour la participation à la recherche**

Je déclare avoir pris connaissance des informations ci-dessus, avoir obtenu les réponses à mes questions sur ma participation à la recherche et comprendre le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de cette recherche.

Après réflexion et un délai raisonnable, je consens librement à prendre part à un entretien individuel semi-dirigé. Je sais que je peux me retirer en tout temps sans préjudice et sans devoir justifier ma décision.

Signature de l'enseignante, enseignant : \_\_\_\_\_ Date : \_\_\_\_\_

Nom : \_\_\_\_\_ Prénom : \_\_\_\_\_

### **Consentement de l'enseignant(e) pour l'utilisation des enregistrements**

Je déclare avoir pris connaissance des informations ci-dessus et avoir obtenu les réponses à mes questions sur l'utilisation des enregistrements.

Après réflexion et un délai raisonnable, je consens librement à ce qu'un enregistrement audio soit utilisé au cours de l'entretien individuel.

Signature de l'enseignante, enseignant : \_\_\_\_\_ Date : \_\_\_\_\_

Nom : \_\_\_\_\_ Prénom : \_\_\_\_\_

### **Déclaration de la chercheuse**

Je déclare avoir expliqué le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de l'étude et avoir répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées.

\_\_\_\_\_  
Signature de la chercheuse Date : \_\_\_\_\_

Nom : \_\_\_\_\_ Prénom : \_\_\_\_\_

**Déclaration de la directrice de la recherche**

Je déclare avoir expliqué le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de l'étude et avoir répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées.

\_\_\_\_\_ Date : \_\_\_\_\_  
Signature de la directrice de la recherche

Nom : \_\_\_\_\_ Prénom : \_\_\_\_\_

Pour toute question relative à la recherche, ou pour vous retirer de la recherche, vous pouvez communiquer avec Catherine Gonthier, chercheuse responsable, au numéro de téléphone suivant : (418) 264-4952 ou à l'adresse courriel suivante : [gonthierc2@csnavigateurs.qc.ca](mailto:gonthierc2@csnavigateurs.qc.ca)

Par ailleurs, voici les coordonnées du service professionnel offert aux employés pour un soutien psychologique : ( ) \_\_\_\_ - \_\_\_\_\_

**Communication des résultats de la recherche**

Si désiré, un résumé des résultats de la recherche pourra vous être expédié si vous en faites la demande en indiquant votre adresse courriel. Si vous le désirez, vous pouvez également être informés de toutes publications dans des articles en découlant.

L'adresse électronique à laquelle je souhaite recevoir un court résumé des résultats de la recherche et toutes informations sur les publications scientifiques est la suivante :  
\_\_\_\_\_

**Un exemplaire du formulaire d'information et de consentement signé doit être remis au participant.**

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Allard, R. et Ouellette, J-G. (1995). Vers un modèle macroscopique des facteurs déterminants de l'insertion socioprofessionnelle des jeunes. *CARRIÉROlogie*, 8(3-4), 498-517.
- Australian Education Union (AEU). (2009). *New educators survey 2008: Results and report*. Australian Education Union. <http://www.aeufederal.org.au/Publications/2009/Nesurvey08res.pdf>
- Australian Education Union (AEU). (2019). Workloads: the urgent need for change. Australian Education Union. <http://www.aeufederal.org.au/news-media/news/workloads-urgent-need-change>
- Baby, A. (1993). Insertion professionnelle, insertion sociale et formation : une perspective critique... qui n'est plus à la mode. Dans C. Laflamme (dir.), *La formation et l'insertion professionnelle, enjeux dominants dans la société postindustrielle* (p. 119-155). Éditions du CRP.
- Baillauquès, S. (1999). Ce que l'entrée dans la carrière révèle du rapport des enseignants à la formation : éléments d'une problématique de professionnalisation. Dans H. Héту, M. Lavoie et S. Baillauquès (dir.), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle. Un processus de socialisation? De professionnalisation? De transformation ?* (p. 21-41). De Boeck Université.
- Balslev, K., Pasquini, R. et Perez-Roux, T. (2015, août). *Insertion professionnelle et parcours enseignants*. Communication présentée dans le cadre de l'Université d'été 2015 du Centre interfacultaire de formation des enseignants (Cifen) de l'ULg, Liège, Belgique. [https://www.ulg.ac.be/cms/c\\_6048915/fr/insertion-professionnelle-et-parcours-enseignants](https://www.ulg.ac.be/cms/c_6048915/fr/insertion-professionnelle-et-parcours-enseignants)
- Beaud, J.-P. (2016). L'échantillonnage. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte de données* (6<sup>e</sup> éd., p. 251-286). Presses de l'Université du Québec.
- Beaumier, F. (1998). *Facteurs de l'organisation scolaire québécoise pouvant influencer sur le désir de quitter ou de rester en enseignement en adaptation scolaire* [mémoire de maîtrise, Université du Québec à Trois-Rivières]. Cognitio. <http://depot-e.uqtr.ca/3758/>
- Berry, A. B., Petrin, R. A., Gravelle, M. L. et Farmer, T. W. (2011). Issues in special education teacher recruitment, retention and professional development: considerations in supporting rural teachers. *Rural Special Education Quarterly*, 30(4), 3-11.

- Billingsley, B. S. (2004). Special education teacher retention and attrition: A critical analysis of the research literature. *Journal of Special Education*, 38(1), 39-55.
- Billingsley, B. S., Carlson, E. et Klein, S. (2004). The working conditions and induction support of early career special educators. *Exceptional Children*, 70(3), 333-347.
- Billingsley, B. S., Griffin, C. C., Smith, S. J., Kamman, M. et Israel, M. (2009). *A review of teacher induction in special education: Research, practice, and technology solutions (NCIPP Doc. No. RS-1)*. University of Florida.
- Blanchet, A. et Gotman, A. (2005). *L'enquête et ses méthodes. L'entretien*. Armand Colin.
- Bohannon, D. L. (2018). *Selecting and retaining special education teachers: a review of critical factors to improve hiring and retention* (publication n°10748200) [thèse de doctorat, University of Missouri Baptist]. ProQuest Dissertations and Theses Global.
- Borko, H. et Livingston, C. (1989). Cognition and improvisation: differences in mathematics instruction by expert and novice teachers. *American Educational Research Journal*, 26(4), 473-498.
- Boutin, G. (2006). *L'entretien de recherche qualitatif*. Presses de l'Université du Québec.
- Bradley, M. C., Daley, T., Levin, M., O'Reilly, F., Parsad, A., Robertson, A., Werner, A. et Angelo, L. (2011). *IDEA national assessment implementation study: final report*. National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences, U.S. Dept. of Education.
- Butler, L. G. (2014). *Teacher attrition variables that influence retention and job satisfaction* (publication n°3623521) [thèse de doctorat, University of Alabama]. ProQuest Dissertations and Theses Global.
- Cambron-Goulet, D. et Shaffer, M-E. (2017, 12 avril). Pénurie d'enseignants dans la région métropolitaine. *Journal Métro*. <https://journalmetro.com/actualites/montreal/1116613/penurie-denseignants-dans-la-region-metropolitaine/>
- Cancio, E., Albrecht, S. F. et Johns, B. H. (2013). Defining administrative support and its relationship to the attrition of teachers of students with emotional and behavioral disorders. *Education and Treatment of Children*, 36(4), 71-94.
- Céré, R. (2003). L'insertion professionnelle des nouveaux enseignants : le point de vue des gestionnaires. *Vie pédagogique*, 128, 26-31.

- Cherubini, I. (2009). New teachers' perceptions of induction: insights into principled practices. *The Alberta Journal of Educational Research*, 55(2), 185-198.
- Clique (s.d.). Dans *Dictionnaire Larousse en ligne*. <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/cliq/16581>
- Collins, L. W., Sweigart, C. A., Landrum, T. J. et Cook, B. G. (2017). Navigating common challenges and pitfalls in the first years of special education. *Teaching Exceptional Children*, 49(4), 213-222.
- Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant (COFPE). (2002). *Offrir la profession en héritage. Avis du COFPE sur l'insertion dans l'enseignement*. Gouvernement du Québec. <http://www.education.gouv.qc.ca/references/publications/resultatsdelarecherche/detail/article/offrir-la-profession-en-heritage-avisducofpeurlinsertiondanslenseignement/>
- Comité patronal de négociation pour les commissions scolaires francophones (CPNCF). (2011). *Entente intervenue entre d'une part, le comité patronal de négociation pour les commissions scolaires francophones (CPNCF) et d'autre part, la fédération autonome de l'enseignement (FAE) pour le compte des syndicats d'enseignantes et d'enseignants qu'elle représente dans le cadre de la loi sur le régime de négociation des conventions collectives dans le secteurs public et parapublic*. Gouvernement du Québec. [http://www.sehy.qc.ca/sites/default/files/2011-09-12%20%20FAE%20Con\\_20102015\\_Internet.pdf](http://www.sehy.qc.ca/sites/default/files/2011-09-12%20%20FAE%20Con_20102015_Internet.pdf)
- Commission scolaire de la Capitale (2019). *Cheminement d'un enseignant vers un poste régulier permanent*. Commission scolaire de la Capitale. [https://www.cscapitale.qc.ca/wp-content/uploads/2017/11/cheminement\\_d\\_un\\_enseignant\\_vers\\_un\\_poste\\_regulier\\_permanent.pdf](https://www.cscapitale.qc.ca/wp-content/uploads/2017/11/cheminement_d_un_enseignant_vers_un_poste_regulier_permanent.pdf)
- Commission scolaire de Montréal (CSDM). (2013). *Politique générale relative à l'organisation des services aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage*. Commission scolaire de Montréal. <http://www2.csdm.qc.ca/sass/ReferentielEHDAA/Scripts/Codes.htm>
- Commission scolaire des Affluents (2013). *Classes d'adaptation scolaire au secondaire*. Commission scolaire des Affluents. <https://blogues.csaffluents.qc.ca/sepec/services-aux-eleves/classes-ressour ce/>
- Commission scolaire des Navigateurs (CSDN). (2014, 2015). *Trajectoire des services EHDAA*. Commission scolaire des Navigateurs. [http://web.csdn.qc.ca/sites/default/files/u315/trajecoire\\_des\\_ser\\_vices\\_ehdaa\\_-\\_2014-2015.pdf](http://web.csdn.qc.ca/sites/default/files/u315/trajecoire_des_ser_vices_ehdaa_-_2014-2015.pdf)

- Commission scolaire des Patriotes (2012). *Politique relative à l'organisation des services éducatifs des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage*. Commission scolaire des Patriotes. <http://csp.ca/wp-content/uploads/2015/03/organisation-des-services-educatifs-aux%C3%A9l%C3%A8ves-hdaa.pdf>
- Commission scolaire Marguerite Bourgeoys (CSMB). (2010). *Guide pratique à l'intention des parents d'élèves handicapés ou avec difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA)*. Commission scolaire Marguerite Bourgeoys. <https://www.csmb.qc.ca/fr-CA/~/~/~/CSMB/~/~/guide-parents-ehdaa.ashx>
- Correa Molina, E. (2008). Enjeux et défis de la formation initiale en enseignement en adaptation scolaire et sociale. *Formation et profession*, 15(2), 21-23.
- Crête, J. (2016). L'éthique en recherche sociale. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte de données* (6<sup>e</sup> éd., p. 289-312). Presses de l'Université du Québec.
- Danvers, F. (2003). *500 mots-clefs pour l'éducation et la formation tout au long de la vie*. Presses Universitaires du Septentrion.
- Delvaux, B., Desmarez, P., Dupriez, V., Lothaire, S. et Veinstein, M. (2013). Les enseignants débutants en Belgique francophone : trajectoires, conditions d'emploi et positions sur le marché de travail. *Cahiers de recherche du GIRSEF*, (92), 1-156.
- Desmeules, A. et Hamel, C. (2017). Les motifs évoqués par les enseignants débutants pour expliquer leur envie de quitter le métier et les implications pour soutenir leur persévérance. *Formation et profession*, 25(3), 18-35.
- Devos, C. et Van Nieuwenhoven, C. (2016). L'impact de l'environnement social de travail sur l'insertion professionnelle de l'enseignant débutant. *Formation et profession*, 24(3), 46-62.
- Dillon, S. (2007, August, 27). With turnover high, schools fight for teachers. *The New York Times*. <http://nytimes.com>
- Dobrica, V. (2015). *Analyse des relations entre les pratiques professionnelles réfléchies et le bien-être pédagogique des enseignants du secondaire* [thèse de doctorat inédit]. Université de Montréal.
- Downing, B. (2017). *Special education teacher resilience: a phenomenological study of factors associated with retention and resilience of highly resilient special educators* (publication n°10271745) [thèse de doctorat, University of California]. ProQuest Dissertations and Theses Global.

- Dubar, C. (2001). La construction sociale de l'insertion professionnelle. *Éducation et sociétés*, 1(7), 23-36.
- Dubar, C. (2005). Insertion. Dans P. Champy et C. Etévé (dir.), *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation* (3<sup>e</sup> éd., p. 501-504). Les usuels Retz.
- Dubar, C. (2011). *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles* (4<sup>e</sup> éd.). Armand Colin.
- Ducharme, D. (2007). *L'inclusion en classe ordinaire des élèves présentant une déficience intellectuelle*. Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse. [http://www.cdpcj.qc.ca/publications/inclusion\\_scolaire\\_cadre\\_organisationnel.pdf](http://www.cdpcj.qc.ca/publications/inclusion_scolaire_cadre_organisationnel.pdf)
- Duchesne, C. et Kane, R. (2010). Défis de l'insertion professionnelle et dispositifs d'encadrement. *Revue des sciences de l'éducation de l'Université McGill*, 45(1), 63-79.
- Dufour, A. (1997). *Histoire de l'éducation au Québec*. Boréal.
- Dufour, F., Meunier, H. et Chénier, C. (2014). Quel est le sentiment d'efficacité personnelle d'étudiants en enseignement en adaptation scolaire et sociale dans le cadre du stage d'intégration à la vie professionnelle, dernier stage dans la formation initiale ? Dans L. Portelance, S. Martineau et J. Mukamurera (dir.), *Développement et persévérance professionnels dans l'enseignement. Oui, mais comment ?* (p. 75-92). Presses de l'Université du Québec.
- Dugas-Bourdon, P. (2018, 26 novembre). Il faut mieux répartir les élèves, dit le ministre Roberge. *TVA Nouvelles*. <https://www.tvanouvelles.ca/2018/11/26/il-faut-mieux-repartir-les-eleves-dit-le-ministre-roberge>
- Fall, A. M. et Billingsley, B. S. (2011). Disparities in work conditions among early career special educators in high- and low-poverty districts. *Remedial and Special Education*, 32(1), 64-78.
- Fédération autonome de l'enseignement (FAE). (2015). *Les mythes de la profession enseignante au Québec*. Fédération autonome de l'enseignement. <http://www.lafae.qc.ca/mythes/>
- Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants (FCE). (2004). Recrutement et maintien du personnel enseignant : Pourquoi les enseignants et enseignantes entrent dans la profession, y restent ou la quittent. *Bulletin des services économiques et services aux membres*, 5, 1-20.



- Fédération canadienne des enseignantes et enseignants (FCE). (2005). *Sondage national de la FCE auprès du personnel enseignant*. Fédération canadienne des enseignantes et enseignants. [http://ctf-fce.ca/frissues/Teacher Workplace/content2005.htm](http://ctf-fce.ca/frissues/Teacher%20Workplace/content2005.htm)
- Fédération canadienne des enseignantes et enseignants (FCE). (2014). *Faits saillants du Sondage de la FCE sur la recherche de l'équilibre travail-vie par le personnel enseignant*. Fédération canadienne des enseignantes et enseignants. [https://www.ctf-fce.ca/Research-Library/Sondage-equilibre-travail-vie-DW CAOPE.pdf](https://www.ctf-fce.ca/Research-Library/Sondage-equilibre-travail-vie-DW%20CAOPE.pdf)
- Fédération des commissions scolaires du Québec (FCSQ). (2015). *L'adaptation scolaire. Portrait de la situation. Colloque sur l'adaptation scolaire*. Fédération des commissions scolaires du Québec. [http://ww3.fcsq.qc.ca/Perfectionnement/Colloques/Adaptation/Actes/\\_pdf/portraitrv.pdf](http://ww3.fcsq.qc.ca/Perfectionnement/Colloques/Adaptation/Actes/_pdf/portraitrv.pdf)
- Fédération des syndicats de l'enseignement (FSE). (2013). *Référentiel Les élèves à risque et HDAA*. Fédération des syndicats de l'enseignement. [http://lafse.org/fileadmin/Grands\\_dossiers/EHDAA/referentielEHDAA2013 .pdf](http://lafse.org/fileadmin/Grands_dossiers/EHDAA/referentielEHDAA2013.pdf)
- Fédération des syndicats de l'enseignement (FSE). (2015). *La tâche des enseignantes et enseignants*. Fédération des syndicats de l'enseignement. [http://www.serq.qc.ca/fileadmin/user\\_upload/syndicats/z11/Autres\\_sujets/SERQ\\_en\\_nego/InfoNegoPlus/InfoNego\\_no\\_2\\_avril2015.pdf](http://www.serq.qc.ca/fileadmin/user_upload/syndicats/z11/Autres_sujets/SERQ_en_nego/InfoNegoPlus/InfoNego_no_2_avril2015.pdf)
- Fédération des syndicats de l'enseignement (FSE). (2017). *Les droits des enseignantes et enseignants à statut précaire*. Fédération des syndicats de l'enseignement. [http://lafse.org/fileadmin/Publications/Publications\\_populaires/droitsstatutprecaire2015-2020.pdf](http://lafse.org/fileadmin/Publications/Publications_populaires/droitsstatutprecaire2015-2020.pdf)
- Fédération des syndicats de l'enseignement (FSE). (2018). *Référentiel Les élèves à risque et HDAA. Destiné au personnel enseignant*. Fédération des syndicats de l'enseignement. [http://lafse.org/fileadmin/Grands\\_dossiers/EHDAA/Referentiel\\_EHDAA\\_avril\\_2018.pdf](http://lafse.org/fileadmin/Grands_dossiers/EHDAA/Referentiel_EHDAA_avril_2018.pdf)
- Fédération québécoise de l'autisme (FQA). (2015). *La méthode TEACCH*. Fédération québécoise de l'autisme. [http://www.autisme.qc.ca/tsa/programmes-et-interventions/les-methodeseducatives/ la-methode-teacch.html](http://www.autisme.qc.ca/tsa/programmes-et-interventions/les-methodeseducatives/la-methode-teacch.html)
- Feiman-Nemser, S. (2001). From preparation to practice: Designing a continuum to strengthen and sustain teaching. *Teachers College Record*, 103(6), 1013-1055.
- Feiman-Nemser, S., Schwille, S., Carver C. et Yusko, B. (1999). *A conceptual review of literature on new teacher induction*. University of Michigan. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED449147.pdf>

- Forget, M.-H. (2014). Pour une formation aux entretiens adaptée à la diversité des méthodes. *Recherches qualitatives, Hors série* (16), 40-51.
- Fortin, M.-F. et Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche. Méthodes quantitatives et qualitatives*. Chenelière Éducation.
- Gable, R. A., Tonelson, S. W., Sheth, M., Wilson, C. et Park, K. L. (2012). Importance, usage, and preparedness to implement evidence-based practices for students with emotional disabilities: a comparison of knowledge and skills of special education and general education teachers. *Education and Treatment of Children*, 35, 499–520.
- Gauthier, C., Martineau, S. et Desbiens, J-F. (1997). *Pour une théorie de la pédagogie. Recherches contemporaines sur le savoir des enseignants*. Presses de l'Université Laval.
- Geoffrion, P. (2016). Le groupe de discussion. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte de données* (6<sup>e</sup> éd., p. 401-425). Presses de l'Université du Québec.
- Gervais, C. (2011). Les conditions d'insertion et la persévérance dans la profession enseignante. Dans F. Lacourse, S. Martineau et T. Nault (dir.), *Profession enseignante. Démarches et soutien à l'insertion professionnelle* (p. 105-118). CEC.
- Gersten, R. Keating, T., Yovanoff, P. et Harniss, M. K. (2001). Working in special education: factors that enhance special educators' intent to stay. *The Council for Exceptional Children*, 67(4), 549-567.
- Giguère, F. et Mukamurera, J. (2018). L'insertion professionnelle des enseignants débutants en adaptation scolaire : leurs besoins de soutien, le soutien reçu et le soutien souhaité. *Formation et profession*, 28(3), 3-19.
- Giguère, F. et Mukamurera, J. (2019, 24 novembre). Les difficultés et les besoins de soutien des enseignants débutants en adaptation scolaire. *Éducation et socialisation*. <https://journals.openedition.org/edso/8288#quotation>
- Gingras, C. et Mukamurera, J. (2008). S'insérer en enseignement au Québec lorsqu'on est professionnellement précaire : vers une compréhension du phénomène. *Formation et profession*, 22(1), 72-74.
- Goyette, N. (2015). Cultiver le bien-être lors de la formation initiale pour prévenir la détresse psychologique des enseignants en insertion professionnelle : de nouvelles perspectives à l'horizon. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(1), 203-222.

- Gouvernement du Québec (2019). Centre jeunesse. Dans *Thésaurus de l'activité gouvernementale*. <http://www.thesaurus.gouv.qc.ca/tag/terme.do?id=2196>
- Griffin, C. C., Kilgore, K. L., Winn, J. A. et Otis-Wilborn, A. (2008). First-year special educators. The influence of school and classroom context factors on their accomplishments and problems. *Teacher Education and Special Education*, 32(1), 45-63.
- Hartsuyker, L. (2007). *Top of the class: Report on the inquiry into teacher education*. House of Representatives Publishing Unit.
- Héту, J.-C. et Lavoie, M. (1999). Les débuts dans l'enseignement : les questions à aborder. Dans J.-C. Héту, M. Lavoie et S. Baillauquès (dir.), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle. Un processus de socialisation? De professionnalisation? De transformation?* (p. 7-17). De Boeck Université.
- Hobeila, S. (2011). L'éthique de la recherche. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : ses étapes, ses approches* (3<sup>e</sup> éd., p. 35-62). Édition du CRP.
- Huberman, M. A. (1989). Le cycle de vie professionnelle des enseignants. Dans M. A. Huberman, M.-M. Grounauer et J. Marti (dir.), *La vie des enseignants. Évolution et bilan d'une profession* (p. 9-35). Delachaux et Niestlé.
- Ingersoll, R. (2002). The teacher shortage: a case of wrong diagnosis and wrong prescription. *NASSP Bulletin*, 86(631), 16-30.
- Ingersoll, R. (2003). Is there really a teacher shortage? University of Pennsylvania.
- Ingersoll, R. et Strong, M. (2011). The impact of induction and mentoring programs for beginning teachers: a critical review of the research. *Review of Educational Research*, 81(2), 201-233.
- Jeanson, C. (2013). Insertion ou désertion : une perspective interactionniste sur le phénomène des premières années en enseignement au Québec. *Formation et profession*, 21(2), 119-121.
- Johnson, S. M. et Kardos, S. M. (2002). Keeping new teachers in mind. *Educational Leadership*, 59(6), 12-16.
- Kamanzi, P. C., Da Costa, C. B. et Ndinga, P. (2017). Désengagement professionnel des enseignants canadiens : De la vocation à la désillusion. Une analyse à partir d'une modélisation par équations structurelles. *McGill Journal of Education*, 52(1), 1-20.

- Kamanzi, P. C., Lessard, C., Riopel, M.-C., Blais, J.-G., Larose, F., Wright, A. et Bourque, J. (2008). *Les enseignants et les enseignantes du Canada : contexte, profil et travail*. Université de Montréal.
- Kamanzi, P. C., Tardif, M. et Lessard C. (2015). Les enseignants canadiens à risque de décrochage : portrait général et comparaison entre les régions. *Mesure et évaluation en éducation*, 38(1), 57–88.
- Karsenti, T. (2017). *Est-il possible de prévenir le décrochage des jeunes enseignants ? Résultats d'une recherche menée auprès de 483 jeunes enseignants*. Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE).
- Karsenti, T. et Collin, S. (2013). Why are new teachers leaving the profession ? Results of a canada-wide survey. *Education*, 3(3), 141-149.
- Karsenti, T., Collin, S. et Dumouchel, G. (2013). Le décrochage des enseignants : état des connaissances. *Springer*. doi : 10. 1007/s11159-013-9367-z.
- Karsenti, T., Correa Molina, E.A., Desbiens, J.-F., Gauthier, C., Gervais, C., Lepage, M., Lessard, C., Martineau, S., Mukamurera, J., Raby, C., Tardif, M. et Collin, S. (2015). *Analyse des facteurs explicatifs et des pistes de solution au phénomène du décrochage chez les nouveaux enseignants, et de son impact sur la réussite scolaire des élèves*. Université de Montréal.
- Karsenti, T. et Collin, S. (2009). L'autre décrochage scolaire. *Formation et profession*, 16(1), 2-6.
- Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (2011). La méthodologie. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : ses étapes, ses approches* (3<sup>e</sup> éd., p. 109-122). Édition du CRP.
- Kirsch, R. (2006). *L'abandon volontaire de la carrière chez des enseignants débutants du primaire et du secondaire au Québec* [Mémoire de maîtrise inédit]. Université de Montréal.
- Kutsyuruba, B. Godden, L. et Tregunna, L. (2014). Curbing early-career teacher attrition: a pan canadian document analysis of teacher induction and mentorship programs. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, (161), 1-42.
- L'Association des Orthopédagogues du Québec (L'ADOQ). (2015). *Définition contemporaine de l'orthopédagogie*. L'Association des Orthopédagogues du Québec. <http://www.ladoq.ca/>

- Laflamme, C. (1993). Réflexions sur une problématique de l'insertion professionnelle des jeunes. Dans C. Laflamme (dir.), *La formation et l'insertion professionnelle, enjeux dominants dans la société postindustrielle* (p. 89-118). Éditions du CRP.
- Laperrière, A. (1997). Les critères de scientificité des méthodes qualitatives. Dans J. Poupart et al. (dir.), *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques* (p. 365-390). Gaëtan Morin Éditeur.
- Lawrence, M. D. (2017). *Teacher motivation and retention in high school special education* (publication n°10287926) [thèse de doctorat, University of West Georgia]. ProQuest Dissertations and Theses Global.
- Leduc, L. (2019, 18 mai). Des commissions scolaires déroulent le tapis rouge pour les enseignants. *La Presse*. <https://www.lapresse.ca/actualites/education/201905/17/01-5226617-des-commissions-scolaires-deroulent-le-tapis-rouge-pour-les-enseignants.php>
- Lee, Y., Patterson, P. P. et Vega, L. A. (2011). Perils to self-efficacy perceptions and teacher-preparation quality among special education intern teachers. *Teacher Education Quarterly*, 38(2), 61-76.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Guérin, éditeur Ltée.
- Leroux, M. et Mukamurera, J. (2013). Bénéfices et conditions d'efficacité des programmes d'insertion professionnelle en enseignement : état des connaissances sur le sujet. *Formation et profession*, 21(1), 13-27.
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G. et Boutin, G. (1996). *La recherche qualitative. Fondements et pratiques* (2<sup>e</sup> éd.). Éditions Nouvelles.
- Létourneau, E. (2014). *Démographie et insertion professionnelle : une étude sur le personnel enseignant des commissions scolaires du Québec*. Centre interuniversitaire québécois de statistiques sociales. [http://www.ciqss.umontreal.ca/Docs/Colloques/2014\\_ACFAS/Esther%20L%C3%A9tourneau.pdf](http://www.ciqss.umontreal.ca/Docs/Colloques/2014_ACFAS/Esther%20L%C3%A9tourneau.pdf)
- Lévesque, J.-Y. (2016). *Caractéristiques de la recherche qualitative*. Recueil inédit, Université du Québec à Rimouski.
- Lévesque, M. et Gervais, C. (2000). L'insertion professionnelle : une étape à réussir dans le processus de professionnalisation de l'enseignement. *Éducation Canada*, 40(1), 12-15.

- Lewis, D. (2015). *Perceptions of school administrators and teachers of students with disabilities regarding special education teacher attrition* (publication n°10100865) [thèse de doctorat, Northcentral University]. ProQuest Dissertations and Theses Global.
- Longhi, G., Longhi, B. et Longhi, V. (2009). *Dictionnaire de l'Éducation. Pour mieux connaître le système éducatif*. Vuilbert.
- Major, A. E. (2012). Job design for special education teachers. *Current Issues in Education*, 15(2), 5-36.
- Martel, R. et Ouellette, R. (2003). Une vision statistique et prévisionnelle. *Vie pédagogique*, 128, 41-44.
- Martel, R., Ouellette, R. et Ratté, J. (2003). L'insertion professionnelle : une vision statistique et prévisionnelle. *Vie pédagogique*, 128, 41-44.
- Martineau, S. (2009, mai). *L'insertion professionnelle en enseignement : enjeux et défis*. Communication présentée au 77<sup>e</sup> congrès de l'ACFAS. Ottawa, Canada. <https://www.crifpe.ca/download/verify/674>
- Martineau, S. (2014). *Cinq dimensions de l'insertion professionnelle en enseignement*. CNIPE. [http://www.insertion.qc.ca/IMG/pdf/Cinq\\_dimensions\\_de\\_l\\_insertion\\_professionnelle\\_en\\_enseignement.pdf](http://www.insertion.qc.ca/IMG/pdf/Cinq_dimensions_de_l_insertion_professionnelle_en_enseignement.pdf).
- Martineau, S., Bergevin, C. et Vallerand, A.-C. (2006). *Un regard sur les écrits sur l'insertion professionnelle des enseignants*. Université du Québec à Trois-Rivières. <http://www.cnipe.ca/IMG/pdf/Martineau-Bergevin-Vallerand-2006-Un-regard---.pdf>
- Martineau, S. et Corriveau, G. (2000). Vers une meilleure compréhension du sentiment d'incompétence pédagogique chez les enseignants en insertion professionnelle au secondaire. *Formation et profession*, 6(3), 5-8.
- Martineau, S. et Lacourse, F. (2011). Introduction. Dans F. Lacourse, S. Martineau et T. Nault (dir.), *Profession enseignante. Démarches et soutien à l'insertion professionnelle* (p. IX-XII). Les Éditions CEC.
- Martineau, S. et Mukamurera, J. (2012). Tour d'horizon des principaux programmes et dispositifs de soutien : L'insertion professionnelle en enseignement. *Phronesis*, 1(2), 45-62.

- 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. et Vallerand, A.-C. (2005, décembre). *L'insertion professionnelle des enseignants : un enjeu pour le milieu scolaire, un défi pour le monde de la recherche*. Communication présentée dans le cadre des séminaires du Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE). Jouvence, Cantons de l'Est, Canada.
- McCauley, D. J. (2015). *Special education teacher perceptions of the characteristics of a satisfactory working environment* (publication n°3732099) [thèse de doctorat, University of Lindenwood]. ProQuest Dissertations and Theses Global.
- McLeskey, J., Tyler, N. C. et Flippin, S. S. (2004). The supply of and demand for special education teachers: a review of research regarding the chronic shortage of special education teachers. *Journal of Special Education*, 38(1), 5-21.
- Miles, M. B., Huberman, M. A. et Saldana, J. (2014). *Qualitative data analysis. A methods sourcebook* (3<sup>e</sup> ed.). SAGE Publications Inc.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2007a). *Élèves handicapés ou élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage : Définitions*. Gouvernement du Québec. <http://www.comportement.net/publications/ehdaa.PDF>
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2007b). *L'organisation des services éducatifs aux élèves à risque et aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage*. Gouvernement du Québec. <http://www.education.gouv.qc.ca/enseignants/aide-et-soutien/adaptationscolaire/orientations-et-encadrements/>
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2009). *Progression des apprentissages au primaire. Français, langue d'enseignement*. Gouvernement du Québec. [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/education/jeunes/pfeq/PDA\\_PFEQ\\_francais-langue-enseignement-primaire\\_2011.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/PDA_PFEQ_francais-langue-enseignement-primaire_2011.pdf)
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2011a). *Les différentes voies d'accès menant à la profession enseignante*. Gouvernement du Québec. [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/reseau/formation\\_titularisation/VoiesAccesProfEns\\_FG\\_2011\\_f.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/reseau/formation_titularisation/VoiesAccesProfEns_FG_2011_f.pdf)

- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2011b). *Programme éducatif destiné aux élèves ayant une déficience intellectuelle profonde. Programme de formation de l'école québécoise*. Gouvernement du Québec. [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/dpse/formation\\_jeunes/ProgEducDestineElevesDefIntelProfonde\\_PFEQ\\_f.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/formation_jeunes/ProgEducDestineElevesDefIntelProfonde_PFEQ_f.pdf)
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2014). *Document d'information. Précisions sur la flexibilité pédagogique, les mesures d'adaptation et les modifications pour les élèves ayant des besoins particuliers*. Gouvernement du Québec. [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/dpse/adaptation\\_serv\\_compl/Precisions\\_flexibilite\\_pedagogique.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/Precisions_flexibilite_pedagogique.pdf)
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). (2001). *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*. Gouvernement du Québec. [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/reseau/formation\\_titularisation/formation\\_enseignement\\_orientations\\_EN.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/reseau/formation_titularisation/formation_enseignement_orientations_EN.pdf)
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). (2003). *Les difficultés d'apprentissage à l'école. Cadre de référence pour guider l'intervention*. Gouvernement du Québec. [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/dpse/adaptation\\_serv\\_compl/19-7051.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/19-7051.pdf)
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). (2005). *Principales statistiques de l'éducation en 2003- 2004*. Gouvernement du Québec. [http://www.meq.gouv.qc.ca/M\\_stat.htm](http://www.meq.gouv.qc.ca/M_stat.htm)
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES). (2018a). *Parcours de formation axée sur l'emploi*. Gouvernement du Québec. [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/dpse/formation\\_jeunes/4-pfeq\\_chap4.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/formation_jeunes/4-pfeq_chap4.pdf)
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES). (2018b). *Programmes d'études*. Gouvernement du Québec. <http://www.education.gouv.qc.ca/enseignants/programmes-detudes/>
- Mucchielli, R. (2006). *L'analyse de contenu : des documents et des communications*. ESF.
- Mukamurera, J. (2011a). Les conditions d'insertion et la persévérance dans la profession enseignante. Dans F. Lacourse, S. Martineau et T. Nault (dir.), *Profession enseignante. Démarches et soutien à l'insertion professionnelle*. (p. 37-58). CEC.
- Mukamurera, J. (2011b). Les multiples dimensions de l'insertion professionnelle : portrait, expériences et significations d'enseignants. Dans B. Wentzel, A. Akkari, P. Coen et N. Changakoti (dir.), *Entre formation et travail. L'insertion professionnelle des enseignants dans une perspective internationale* (p. 17-38). Éditions BEJEUNE.



- Mukamurera, J. (2014). Le développement professionnel et la persévérance en enseignement. Éclairage théorique et état des lieux. Dans L. Portelance, S. Martineau et J. Mukamurera (dir.), *Développement et persévérance professionnels dans l'enseignement. Oui, mais comment?* (p. 9-33). Presses de l'Université Laval.
- 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. Dans 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). Presses de l'Université Laval.
- Mukamurera, J. et Balleux, A. (2013). Malaise dans la profession enseignante et identité professionnelle en mutation. Le cas du Québec. *Recherche & formation*, 3(74), 57-70.
- Mukamurera, J. et Desbiens, J.-F. (2018). Les retombées positives des programmes d'insertion professionnelle en enseignement au Québec. *Les Cahiers de l'AQPF*, 9(1), 11-15.
- Mukamurera, J., Desbiens, J.-F., Martineau, S., Ndoréaho, J.-P. et Niyubahwe, A. (2015, avril). *Les avancées en matière de soutien aux enseignants débutants dans les commissions scolaires et les retombées perçues des programmes d'insertion*. Communication présentée au Colloque du Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE) sur *Enjeux actuels et futurs de la formation et profession enseignante*, Pavillon Marie-Victorin, Montréal, Canada.
- Mukamurera, J. et Gingras, C. (2004). Les difficultés d'insertion dans la profession enseignante et les facteurs en jeu selon le vécu de jeunes enseignants du secondaire. *Formation et profession*, 10(1), 14-17.
- Mukamurera, J. et Gingras, C. (2005). Identité professionnelle chez des enseignantes et des enseignants à statut précaire au niveau secondaire. Dans C. Gervais et L. Portelance (dir.), *Des savoirs au cœur de la profession enseignante. Contextes de construction et modalités de partage*. (p. 207-223). Éditions du CRP.
- Mukamurera, J., Lakhil, S. et Tardif, M. (2019). L'expérience difficile du travail enseignant et les besoins de soutien des enseignants débutants au Québec. *Activités*, 16(1), 1-32.
- Mukamurera, J., Martineau, S., Bouthiette, M. et Ndoréaho, 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(mai), 13-35.
- Nault, G. (2007). Insertion, identité et développement professionnels: trois concepts aux liens étroits. *Pédagogie collégiale*, 20(2), 13-15.

- Nault, T. (1993). *Étude exploratoire de l'insertion professionnelle des enseignants débutants au niveau secondaire* [Thèse de doctorat inédite]. Université de Montréal.
- Nault, T. (1999). Écllosion d'un moi professionnel personnalisé et modalités de préparation aux premières rencontres d'une classe. Dans H. Héту, M. Lavoie et S. Baillauquès (dir.), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle. Un processus de socialisation? De professionnalisation? De transformation?* (p. 139-159). De Boeck Université.
- Ndoreraho, J.-P et Martineau, S. (2006). *Une problématique des débuts de la carrière en enseignement*. [https://cnipe.ca/IMG/pdf/Ndoreraho-Martineau-2006-Une-proble\\_mati que.pdf](https://cnipe.ca/IMG/pdf/Ndoreraho-Martineau-2006-Une-proble_mati que.pdf)
- Organisation de coopération et développement économiques (OCDE). (2012). Enseignants débutants : quel soutien leur apporter ? *L'enseignement à la loupe*, 1-4.
- Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO). (2017). *Taux d'attrition des enseignants*. UNESCO. <http://uis.unesco.org/fr/node/334809>
- Ouellet, F. et Mayer, R. (1991). *Méthodologie de recherche pour les intervenants sociaux*. Gaétan Morin Éditeur.
- Paillé, P. (1996). De l'analyse qualitative en général et de l'analyse thématique en particulier. *Revue de l'association pour la recherche qualitative*, 15, 179-194.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2016). *L'Analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (4<sup>e</sup> édition). Armand Colin.
- Perrenoud, P. (2001) *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant. Professionnalisation et raison pédagogique*. ESF.
- Potvin, P., Leclerc, D., Pinard, R., Papillon, S. et Marzouk, A. (2012). *Grille pour l'identification d'élèves à risque d'échec au primaire*. [http://www.pierrepotvin.com/8.%20Banque%20d'outils/grille\\_prim.pdf](http://www.pierrepotvin.com/8.%20Banque%20d'outils/grille_prim.pdf)
- Portelance, L. et Dupont-Plamondon, M.-È. (2016). Synthèse des ateliers du symposium. La transition de la formation initiale à l'insertion professionnelle en enseignement. Dans C. Van Nieuwenhoven et M. Civdini (dir.), *Quand l'étudiant devient enseignant. Préparer et soutenir l'insertion professionnelle* (p. 247-258). CRP.

- Portelance, L. et Legendre, M.-F. (2001). Les études de cas comme modalités de mise en discours de la pratique : leur contribution au développement de la compétence professionnelle des futurs enseignants. Dans A. Beauchesne et S. Martineau (dir.), *La recherche en éducation et le développement de la pratique professionnelle en enseignement* (p. 17-35). Presses Universitaires de Louvain.
- Portelance, L., Martineau, S., Gervais, C. et Mukamurera, J. (2008). *L'insertion dans le milieu scolaire, une phase cruciale du développement professionnel de l'enseignant*. Les Presses de l'Université Laval.
- Poupart, J. (1997). L'entretien de type qualitatif : considérations épistémologiques, théoriques et méthodologiques. Dans J. Poupart *et al.* (dir.), *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques* (p. 173-210). Gaëtan Morin Éditeur.
- Renaud, Catherine (2019). Pénurie de profs à la CSDM pour une poignée de dollars. *Alliance des professeures et professeurs de Montréal*. <https://alliancedesprofs.qc./media/penurie-de-profs-a-la-csdm-pour-une-poignee-de-dollars/>
- Réseau CFER (2019). *À propos du réseau québécois des CFER*. <https://reseaufer.ca/>
- Rieg, S. A., Paquette, K. R. et Chen, Y. (2007). Coping with stress: an investigation of novice teachers' stressors in the elementary classroom. *Education*, 128(2), 211-226.
- Riopel, M.-C. (2006). *Apprendre à enseigner : une identité professionnelle à développer*. Les Presses de l'Université Laval.
- Rojo, S. et Minier, P. (2015). Les facteurs de stress reconnus comme sources de l'abandon de la profession enseignante au secondaire au Québec. *Éducation et francophonie*, 43(2), 219-240.
- Ryan, K. (1986). *The induction of new teachers. Fasback 237*. Bloomington, Indiana, États-Unis: Phi Delta Kappa Educational Foundation.
- Sauvayre, R. (2013). *Les méthodes de l'entretien en sciences sociales*. Dunod.
- Savoie-Zajc, L. (2007). Comment peut-on construire un échantillonnage scientifiquement valide ? *Recherches qualitatives, Hors Série*(5), 99-111.
- Savoie-Zajc, L. (2009). L'entrevue semi-dirigée. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte de données* (5<sup>e</sup> éd., p. 337-360). Presses de l'Université du Québec.

- Savoie-Zajc, L. (2011). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : ses étapes, ses approches* (3<sup>e</sup> éd., p. 123-148). Édition du CRP.
- Savoie-Zajc, L. (2016). L'entrevue semi-dirigée. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte de données* (6<sup>e</sup> éd., p. 337-362). Presses de l'Université du Québec.
- Schnorr, J. M. (1995). Teacher retention: a CSPD analysis and planning model. *Teacher Education and Special Education*, 18(1), 22-38.
- Shinn, S. (2015). *Early-Career special education teachers: factors that promote retention in the field* (publication n°10006480) [thèse de doctorat, University of Northern Arizona]. ProQuest Dissertations and Theses Global.
- Singh, K. et Billingsley, B. S. (1996). Intent to stay in teaching. Teachers of students with emotional disorders versus other special educators. *Remedial and Special Education*, 17(1), 37-47.
- Smith, T. M. et Ingersoll, R. (2004). What are the effects of induction and mentoring on beginning teacher turnover? *American Educational Research Journal*, 41(3), 681-684.
- Smithers, A. et Robinson, P. (2003). *Factors affecting teachers' decisions to leave the profession* (Rapport n°430). Université de Liverpool.
- Stoel, C.F. et Thant, T.-S. (2002). *Teachers' professional lives – A view from nine industrialized countries*. Council for basic education.
- Stürmer, K., Könings, K. D. et Seidel, T. (2013). Declarative knowledge and professional vision in teacher education: effect of courses in teaching and learning. *British Journal of Education Studies*, 83(3), 467-483.
- Tardif, M. (2012). Les enseignants au Canada : une vaste profession sous pression. *Formation et profession*, 20(1), 1-8.
- Tardif, M. (2016, mai). *L'enseignement est-il une profession attrayante pour les nouvelles générations d'universitaires ?* Communication présentée au 3<sup>e</sup> Colloque international en éducation : enjeux actuels et futurs de la formation et de la profession enseignante, Montréal, Qc, Canada. [https://www.youtube.com/watch?v=ui2hM2\\_wing](https://www.youtube.com/watch?v=ui2hM2_wing)
- Tétreault, S. (2014). Entretien de recherche. Dans S. Tétreault et G. Guillez (dir.), *Guide pratique de recherche en réadaptation* (1<sup>e</sup> éd., p. 215-246). De Boeck Supérieur.

- Trottier, C., Gauthier, M. et Turcotte, C. (2007, 21 juin). Insertion professionnelle et rapport au temps de jeunes ayant interrompu leurs études secondaires. *Sociologies*. <https://sociologies.revues.org/212#quotation>.
- Université du Québec à Chicoutimi (UQAC). (2019). *Baccalauréat en adaptation scolaire et sociale*. UQAC. <http://programmes.uqac.ca/7080>
- Université du Québec à Montréal (UQAM). (2019). *Baccalauréat en adaptation scolaire et sociale*. UQAM. <http://www.etudier.uqam.ca/tap/?noprog=7088&version=20161>
- Université du Québec à Rimouski (UQAR). (2012). *Politique d'éthique de la recherche avec des êtres humains*. UQAR. [https://www.uqar.ca/uqar/universite/a-propos-de-luqar/politiques\\_et\\_reglements/politiques/32c2.pdf](https://www.uqar.ca/uqar/universite/a-propos-de-luqar/politiques_et_reglements/politiques/32c2.pdf)
- Université du Québec à Rimouski (UQAR). (2019). *Baccalauréat en adaptation scolaire et sociale*. UQAR. <http://www.uqar.ca/etudes/etudier-a-l-uqar/programmes-d-etudes/7080>
- Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR). (2019). *Baccalauréat d'enseignement en adaptation scolaire et sociale*. UQTR. <https://oraprdnt.uqtr.quebec.ca/pls/apex/>
- Van der Maren, J.-M. (2014). *La recherche appliquée pour les professionnels. Éducation, (para)médical, travail social* (3<sup>e</sup> éd.). De Boeck Université.
- Van Nieuwenhoven, C., Viçoso, M.-H. D. et Labeau, M. (2016). Identification des difficultés des enseignants débutants. Vers une conception de l'alternance intégrative. Dans C. Van Nieuwenhoven et M. Civdini (dir.), *Quand l'étudiant devient enseignant. Préparer et soutenir l'insertion professionnelle* (p. 79-93). CRP.
- Vivegnis, I., Portelance, L. et Van Nieuwenhoven, C. (2014). Les postures de l'accompagnateur. Au service ou au détriment de l'émancipation professionnelle de l'enseignant débutant? Dans L. Portelance, S. Martineau et J. Mukamurera (dir.), *Développement et persévérance professionnels dans l'enseignement. Oui, mais comment?* (p. 155-171). Presses de l'Université du Québec.
- Waege, K. et Haugalokken, O. K. (2013). Research-based and hands-on practical teacher education: an attempt to combine the two. *Journal of Education for Teaching*, 39(2), 235-249.
- Wasburn-Moses, L. (2005). Preparing special educators for secondary positions. *Action in teacher education*, 27(3), 26-39.

- Waterman, S. et He, Y. (2011). Effects of mentoring programs on new teacher retention: a literature review. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 19(2), 139–156.
- Watt, H. M. G. et Richardson, P. W. (2011). FIT-Choice: attracting and sustaining ‘fit’ teachers in the profession. *Professional Educator*, 10(2), 28-29.
- Weldon, P. R. et Ingvarson, L. (2016). *School staff workload study: final report to the Australian Education Union – Victorian Branch*. Australian Education Union, Victorian Branch. [https://research.acer.edu.au/tll\\_misc/27](https://research.acer.edu.au/tll_misc/27)
- Weva, K. W. (1999). Insertion professionnelle des nouveaux enseignants : responsabilités de l’administration scolaire. Dans H. Héту, M. Lavoie et S. Baillauquès (dir.), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle. Un processus de socialisation? De professionnalisation? De transformation?* (p. 187-204). De Boeck Université.
- Zhang, D., Wang, Q., Losinski M. et Katsiyannis, A. (2014). An examination of preservice teachers’ intentions to pursue careers in special education. *Journal of Teacher Education*, 65(2), 156-171.







