



**LA GESTION DE CLASSE ABORDÉE DANS UN GROUPE
DE CODÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL COMPOSÉ
D'ENSEIGNANTES DÉBUTANTES EN ADAPTATION
SCOLAIRE AU SECONDAIRE : ÉTUDE DE CAS
MULTIPLES**

Mémoire présenté
dans le cadre du programme de maîtrise en éducation (profil recherche)
en vue de l'obtention du grade de maître ès arts (M.A.)

PAR
© CHLOÉ HARVEY

octobre 2023

Composition du jury :

Abdellah Marzouk, directeur de recherche, Université du Québec à Rimouski

Josianne Caron, codirectrice de recherche, Université du Québec à Rimouski

Anne-Michèle Delobbe, évaluatrice interne, Université du Québec à Rimouski

Vincent Bernier, évaluateur externe, Université du Québec à Montréal

Dépôt initial le 30 juin 2023

Dépôt final le 25 octobre 2023

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 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 toutes les personnes
enseignantes en adaptation scolaire au
secondaire qui se sentent seules en
début de carrière, sachez que vous ne
l'êtes pas.

REMERCIEMENTS

Un chef d'orchestre ne peut être sans ses musiciens. Ainsi, tout au long de mon cheminement universitaire au deuxième cycle en sciences de l'éducation, plusieurs personnes ont été des alliés précieux afin de mener à terme ce projet de recherche me tenant sincèrement à cœur. Pendant ces quatre années à lire, relire, écrire, effacer et réécrire, j'ai eu l'opportunité de côtoyer des étudiant·es, des professeur·es et des collègues de travail en enseignement qui ont contribué au cheminement et à la construction de mon projet de maîtrise. Merci à vous pour les discussions informelles de « cadre de porte » et celles qui changent le monde de l'éducation.

Je tiens également à remercier sincèrement mon équipe de direction, Abdellah Marzouk et Josianne Caron, pour leur humanité à écouter et répondre à mes demandes d'accompagnement dans cette aventure à la maîtrise. Également pour les discussions qui m'ont permis de faire évoluer mon projet de maîtrise et leurs commentaires constructifs rédigés avec minutie et bienveillance. Vos expertises respectives et votre complémentarité professionnelle m'ont permis de perfectionner ma main d'écriture, d'acquérir de meilleures connaissances sur mon sujet de recherche ainsi que de le mener à terme. Merci à Abdellah d'avoir su saisir les éléments essentiels à aborder dans mon mémoire et de m'avoir permis de travailler mon esprit de synthèse dans la rédaction de ce mémoire. Une mention spéciale à Josianne sans qui mon parcours à la maîtrise n'aurait pas été aussi enrichissant sur le plan personnel, scientifique et humain. Travaillé pour toi, à titre d'abeille, de bras droit et parfois de bras gauche aussi, m'a permis de saisir des opportunités, de présenter mes travaux à l'international, de m'impliquer dans un projet de recherche à visée communautaire et d'enseigner à titre de chargée de cours en gestion de classe en formation initiale en adaptation scolaire et sociale. Cela m'a fait grandir comme personne, mais également comme chercheuse.

Merci du fond du cœur aux participantes pour leur engagement tout au long de la réalisation de ce projet de recherche. Merci d'avoir eu confiance en moi. J'ai sincèrement apprécié votre authenticité, votre ouverture et nos quelques fous rires lors des séances de groupe de codéveloppement professionnel. La tenue de cette recherche a permis de contribuer à générer des connaissances, mais également, je l'espère, à soutenir, d'une quelconque façon, les participantes à développer leur compétence à gérer la classe et à poursuivre leur cheminement professionnel à titre d'enseignante en adaptation scolaire au secondaire. Votre implication dans le développement de compétences professionnelles en gestion de classe a été, pour moi, une source d'inspiration aussi enrichissante pour ma propre formation continue. Vous êtes des enseignantes engagées et qui ont le souci de bien encadrer leurs élèves. Je vous souhaite une longue et belle carrière en enseignement en adaptation scolaire au secondaire.

Merci à ma famille, mes parents et mes sœurs qui, après quatre années à m'entendre parler de mon projet de maîtrise, sans trop savoir de fond en comble les rudiments de celui-ci. Merci de votre support et de vos encouragements afin de terminer ce grand chapitre de ma vie. Votre présence est précieuse et j'en suis éternellement reconnaissante. Merci également à mes proches qui m'ont supporté en m'écoutant parler de mon projet pendant ces quatre années de dur labeur pour mener ce projet de cœur à terme.

Dans le contexte de pénurie de personnel en éducation, la tentation de quitter la maîtrise pour prêter main-forte à mes collègues enseignant-es en adaptation scolaire au secondaire m'a effleuré l'esprit plus d'une fois. Toutefois, au détriment de mon insertion professionnelle en enseignement, j'ai persévéré à poursuivre ma formation universitaire comme chercheuse en éducation. Ainsi, merci à mes collègues de travail en enseignement qui ont été intéressés et compréhensifs quant à mes disponibilités pour remplacer dans leur classe respective. Un merci spécifique à Michelle, qui m'a fortement encouragé à poursuivre mes réflexions en gestion de classe. Elle a été d'une écoute, d'une compréhension et d'un support essentiel à la poursuite de mes études supérieures.

Enfin, un merci tout particulier à quelques personnes collaboratrices qui m'ont aidé à finaliser ce projet de recherche. Merci à Andréa, pour son écoute et sa contribution à mon projet de maîtrise. Merci à Roxanne et Sabrina d'avoir effectué des tests sur mes outils de collecte. Merci à ma petite sœur Mégan pour sa contribution et son support moral. Merci à Rachel et les enseignant·es avec qui j'ai discuté de mon projet qui ont nourri mes réflexions en gestion de classe. Un grand et sincère merci à Audrey-Anne qui, avec ses yeux de lynx, a su m'aider à rendre mon projet de maîtrise intelligible et soigné au niveau linguistique. Merci à Laurie pour sa précieuse aide avec la mise en page finale.

Somme toute, cette recherche m'a permis d'appuyer le fait qu'une collaboration professionnelle permet de réfléchir en profondeur. En effet, le support de l'ensemble des personnes qui m'ont suivi durant mon parcours au deuxième cycle en éducation a fortement contribué à l'enrichissement de ce projet. Un dernier remerciement se doit d'être adressé à mon comité d'évaluation, plus spécifiquement, Vincent Bernier et Anne-Michèle Delobbe qui ont su bien saisir l'essence de mon projet. Leurs judicieuses suggestions ont permis de renchérir mon projet de recherche et de le peaufiner en vue de clore la boucle en beauté.

AVANT-PROPOS

Ce projet de recherche a été pensé à la suite d'une simple conversation entre deux amies de longue date. L'une d'elles, étant dans un domaine tout autre que l'éducation, a expérimenté le groupe de codéveloppement professionnel dans une perspective de résolution de problèmes rencontrés dans le cadre de son emploi. Trouvant que cette démarche promouvait notamment le développement professionnel, j'ai pensé à l'expérimenter dans le cadre d'un projet de maîtrise. Étant moi-même en transition de la formation initiale vers l'insertion professionnelle comme enseignante en adaptation scolaire au secondaire, j'ai décidé de contacter mon directeur de recherche, Abdellah Marzouk, afin de discuter de mon projet qui, à ce moment-là, était encore à sa forme embryonnaire. Il a cordialement accepté de diriger mon projet de maîtrise. En septembre 2019, lors de la rencontre à l'intention des nouvelles personnes étudiantes à la maîtrise en sciences de l'éducation à l'Université du Québec à Rimouski, campus de Lévis, j'ai eu l'occasion de discuter avec la nouvelle professeure responsable du cours de gestion de classe, Josianne Caron. Elle m'a soumis l'idée de jumeler le groupe de codéveloppement professionnel au développement professionnel de la compétence à gérer la classe pour les enseignants-es débutant-es en adaptation scolaire au secondaire. C'est ainsi que mon aventure à la maîtrise a débuté. Alors, un merci tout particulier à Laurie, une amie en or qui a su m'inspirer à entamer ce projet de maîtrise et qui m'a permis de faire une différence dans le parcours respectif de cinq enseignantes en adaptation scolaire au secondaire lors de leur insertion professionnelle ainsi qu'à formaliser un dispositif pouvant être éventuellement transférable pour d'autres.

RÉSUMÉ

L'insertion professionnelle des enseignant·es en adaptation scolaire se caractérise par des conditions de travail difficiles, notamment en matière de gestion de classe. À cet égard, les nouvelles personnes enseignantes manifestent un besoin criant quant au soutien offert durant cette période professionnelle exigeante. Ainsi, la présente recherche a comme objet d'étude le groupe de codéveloppement professionnel dans une visée de développement professionnel en gestion de classe pour des enseignantes en adaptation scolaire au secondaire. L'étude poursuit les trois objectifs spécifiques suivants : 1. décrire des incidents critiques liés à la gestion de classe, 2. identifier les besoins de formation, en matière de gestion de classe, relatifs aux incidents critiques présentés et 3. analyser la contribution du groupe de codéveloppement professionnel comme levier de développement professionnel pour les enseignantes en adaptation scolaire au secondaire en matière de gestion de classe. Ainsi, la formation d'un groupe de codéveloppement professionnel (GCP) a permis de soutenir cinq enseignantes débutantes en adaptation scolaire au secondaire quant à leur gestion de classe. Les résultats de cette étude multicas mettent en lumière des préoccupations relatives à la motivation et à la gestion de comportements de violence au sein de la classe en adaptation scolaire au secondaire qui nécessitent la mobilisation d'interventions réactives de la part de ces enseignantes débutantes. Émergeant des incidents critiques, des besoins de formation ont permis d'identifier une prédominance quant à ceux relatifs à la gestion des comportements d'indiscipline, aux rôles respectifs des personnes intervenant au sein de la classe, au développement de relations sociales entre les élèves et l'enseignante et aux stratégies pour maintenir la motivation des élèves en classe. La contribution du GCP comme levier de développement professionnel a permis aux enseignantes débutantes participantes de réaliser une coanalyse réflexive des incidents critiques, de s'extirper de leur isolement professionnel en plus de poursuivre leur formation continue en matière de la gestion de classe.

Mots clés : gestion de classe, groupe de codéveloppement professionnel, adaptation scolaire, insertion professionnelle et étude multicas

ABSTRACT

The professional integration of special needs teachers is characterized by difficult working conditions, particularly in terms of classroom management. New teachers have a crying need for support during this demanding professional period. Thus, the present study focuses on the professional co-development group for the professional development in classroom management of high school special education teachers. The study has three specific objectives: 1. to describe critical incidents related to classroom management, 2. to identify training needs in classroom management related to the critical incidents presented, and 3. to analyze the contribution of the professional co-development group as a lever for professional development in classroom management for special needs teachers in high school schools. In this way, forming/creating of a co-development group (CDG) provided support to five beginner special education teachers in high school in their classroom management. The results of this multi-case study highlight concerns about motivating and managing violent behavior in high school special education classroom which require the mobilization of reactive interventions from these new teachers. Emerging from the critical incidents, the training needs identified were predominantly those relating to the management of indiscipline, the respective roles of those involved in the classroom, the development of social relationships between students and the teacher and strategies for maintaining student motivation in the classroom. The GCP's contribution as a lever for professional development enabled the participating novice teachers to carry out a reflexive co-analysis of critical incidents, to break out of their professional isolation and to pursue their ongoing training in classroom management.

Keywords: classroom management, professional co-development group, special education, teacher induction and multiple-case study

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS.....	x
AVANT-PROPOS.....	xiii
RÉSUMÉ.....	xivii
ABSTRACT.....	xvi
TABLE DES MATIÈRES.....	xviii
LISTE DES TABLEAUX.....	xxiv
LISTE DES FIGURES.....	xxviii
LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES.....	xxvii
INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE 1 PROBLÉMATIQUE DE LA RECHERCHE.....	3
1.1 DÉFIS RENCONTRÉS LORS DE L'INSERTION PROFESSIONNELLE EN ENSEIGNEMENT AU SECONDAIRE.....	4
1.1.1 Préparation insuffisante à la réalité en enseignement au secondaire lors de la formation initiale.....	4
1.1.2 Instabilité professionnelle : un contexte de précarité complexifiant la gestion de classe.....	6
1.1.3 Charge de travail : une planification complexe influençant la gestion de classe.....	8
1.2 BESOINS DE SOUTIEN CHEZ LES ENSEIGNANT·ES DÉBUTANT·ES EN ADAPTATION SCOLAIRE AU QUÉBEC.....	10
1.3 MESURES DE SOUTIEN OFFERTES AUX ENSEIGNANT·ES DÉBUTANT·ES QUANT AU DÉVELOPPEMENT DE LEUR COMPÉTENCE À GÉRER LA CLASSE LORS DE LEUR INSERTION PROFESSIONNELLE AU QUÉBEC.....	12
1.4 QUESTION DE RECHERCHE ET SES OBJECTIFS.....	15
1.5 PERTINENCE DE LA RECHERCHE.....	15
CHAPITRE 2 CADRE CONCEPTUEL.....	197
2.1 GESTION DE LA CLASSE.....	19
2.1.1 Définir le concept de gestion de la classe.....	197

2.1.2 Composantes du modèle de gestion de classe de Gaudreau (2017)	233
2.2 INSERTION PROFESSIONNELLE	26
2.2.1 Définir le concept de l’insertion professionnelle.....	266
2.2.2 Trois étapes de l’insertion professionnelle en enseignement	27
2.2.3 Dimensions de l’insertion professionnelle	28
2.3 DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL.....	29
2.3.1 Définir le développement professionnel.....	30
2.3.2 Définir l’analyse de pratique professionnelle.....	31
2.4 CODÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL	32
2.4.1 Définir le concept de codéveloppement professionnel.....	322
2.4.2 Codéveloppement professionnel : un survol de la mise en pratique en éducation.....	33
2.4.3 Étapes du codéveloppement professionnel.....	366
2.4.3.1 Étape 0 : Préparation de la situation professionnelle.....	37
2.4.3.2 Étape 1 : Exposition de la situation professionnelle.....	37
2.4.3.3 Étape 2 : Clarification de la situation professionnelle par des questionnements qui permettent d’en approfondir sa compréhension.....	38
2.4.3.4 Étape 3 : Identification des besoins relatifs à la situation professionnelle présentée.....	38
2.4.3.5 Étape 4 : Élaboration de pistes d’intervention liées aux besoins relatifs à la situation professionnelle présentée.....	38
2.4.3.6 Étape 5 : Synthétisation des pistes d’interventions suggérées et élaboration d’un plan d’action.....	39
2.4.3.7 Étape 6 : Évaluation de la démarche et bilan des apprentissages..	39
CHAPITRE 3 CADRE MÉTHODOLOGIQUE	411
3.1 APPROCHE MÉTHODOLOGIQUE	411
3.2 RECHERCHE DE TYPE ACTION ET CO-FORMATION	422
3.3 DISPOSITIF MÉTHODOLOGIQUE : L’ÉTUDE DE CAS MULTIPLES	433
3.4 OPÉRATIONNALISATION DE LA RECHERCHE ET INSTRUMENTATION	433
3.4.1 Méthode d’échantillonnage	433
3.4.2 Instruments pour la collecte de données.....	455
3.5 STRATÉGIES D’ANALYSE DES DONNÉES	500

3.5.1 Stratégie d'analyse des fiches d'identification des participantes.....	500
3.5.2 Stratégie d'analyse des incidents critiques	500
3.5.3 Stratégie d'analyse des séances de groupe de codéveloppement professionnel	522
3.6 CRITÈRES DE SCIENTIFICITÉ DE LA RECHERCHE	544
3.7 CONSIDÉRATIONS ÉTHIQUES ET DÉONTOLOGIQUES	566
CHAPITRE 4 PRÉSENTATION DES RÉSULTATS	58
4.1 PRÉSENTATION DU CAS DE BÉATRICE	59
4.1.1 Caractéristiques de Béatrice.....	5959
4.1.2 Incident critique présenté par Béatrice	600
4.1.3 Clarification de l'incident critique par les questionnements des membres du GCP	611
4.1.3.1 Clarification des éléments circonstanciels de l'incident critique de Béatrice.....	61
4.1.3.2 Clarification concernant la gestion des ressources au sein de la classe de Béatrice.....	62
4.1.3.3 Clarification concernant le développement de relations sociales au sein de la classe de Béatrice.....	63
4.1.3.4 Clarification concernant la mise en œuvre de stratégies pour capter l'attention des élèves et favoriser leur engagement au sein de la classe de Béatrice.....	63
4.1.3.5 Clarification concernant la gestion des comportements d'indiscipline au sein de la classe de Béatrice.....	65
4.1.4 Identification des besoins de Béatrice, en matière de gestion de classe, en contexte d'insertion professionnelle en classe d'adaptation scolaire au secondaire	68
4.1.5 Élaboration des pistes d'intervention proposées par les membres du GCP liées aux besoins manifestés par Béatrice	69
4.2 PRÉSENTATION DU CAS DE LYANA	72
4.2.1 Caractéristiques de Lyana	722
4.2.2 Incident critique présenté par Lyana.....	733
4.2.3 Clarification de l'incident critique par les questionnements des membres du GCP	755

4.2.3.1	Clarification des éléments circonstanciels de l'incident critique de Lyana.....	76
4.2.3.2	Clarification concernant la gestion des ressources au sein de la classe de Lyana.....	77
4.2.3.3	Clarification concernant l'établissement d'attentes claires au sein de la classe de Lyana.....	78
4.2.3.4	Clarification concernant la mise en œuvre de stratégies pour capter l'attention des élèves et favoriser leur engagement au sein de la classe de Lyana.....	78
4.2.3.5	Clarification concernant la gestion des comportements d'indiscipline au sein de la classe de Lyana.....	79
4.2.4	Identification des besoins de Lyana, en matière de gestion de classe, en contexte d'insertion professionnelle en classe d'adaptation scolaire au secondaire.....	800
4.2.5	Élaboration des pistes d'intervention proposées par les membres du GCP liées aux besoins manifestés par Lyana	800
4.3	PRÉSENTATION DU CAS DE DAPHNÉE.....	84
4.3.1	Caractéristiques de Daphnée	84
4.3.2	Incident critique présenté par Daphnée	855
4.3.3	Clarification de l'incident critique par les questionnements des membres du GCP.....	866
4.3.3.1	Clarification des éléments circonstanciels de l'incident critique de Daphnée.....	86
4.3.3.2	Clarification concernant la gestion des ressources au sein de la classe de Daphnée.....	88
4.3.3.3	Clarification concernant l'établissement des attentes claires au sein de la classe de Daphnée.....	91
4.3.3.4	Clarification concernant le développement de relations sociales au sein de la classe de Daphnée.....	91
4.3.3.5	Clarification concernant la mise en œuvre de stratégies pour capter l'attention des élèves et favoriser leur engagement au sein de la classe de Daphnée.....	92
4.3.3.6	Clarification concernant la gestion des comportements d'indiscipline au sein de la classe de Daphnée.....	93
4.3.4	Identification des besoins de Daphnée, en matière de gestion de classe, en contexte d'insertion professionnelle en classe d'adaptation scolaire au secondaire.....	944
4.3.5	Élaboration des pistes d'intervention proposées par les membres du GCP liées aux besoins manifestés par Daphnée.....	944
4.4	PRÉSENTATION DU CAS DE MARGOT.....	98
4.4.1	Caractéristiques de Margot.....	98

4.4.2 Incident critique de Margot.....	99
4.4.3 Clarification de l'incident critique par les questionnements des membres du GCP	101
4.4.3.1 Clarification des éléments circonstanciels de l'incident critique de Margot.....	102
4.4.3.2 Clarification concernant le développement de relations sociales au sein de la classe de Margot.....	103
4.4.3.3 Clarification concernant la gestion des comportements d'indiscipline au sein de la classe de Margot.....	103
4.4.4 Identification des besoins de Margot, en matière de gestion de classe, en contexte d'insertion professionnelle en classe d'adaptation scolaire au secondaire	1044
4.4.5 Élaboration des pistes d'intervention proposées par les membres du GCP liées aux besoins manifestés par Margot.....	105
4.5 CONTRIBUTION DU GROUPE DE CODÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL QUANT AU DÉVELOPPEMENT DE LA COMPÉTENCE À GÉRER LA CLASSE.....	1111
4.5.1 Avantages soulignés par les membres du groupe de codéveloppement professionnel.....	111
4.5.2 Limites et pistes d'amélioration soulignées par les membres du groupe de codéveloppement professionnel	1144
CHAPITRE 5 DISCUSSION DES RÉSULTATS	1166
5.1 POINTS DE CONVERGENCE DES INCIDENTS CRITIQUES RELATÉS PAR LES PARTICIPANTES EN LIEN AVEC LA GESTION DE CLASSE	1166
5.1.1 Manque de motivation des élèves dans les matières de base comme point de convergence	1177
5.1.2 Comportements perturbateurs manifestés par les élèves comme point commun	11818
5.1.3 Réactions des participantes enseignantes face à l'indiscipline comme point de ralliement.....	11919
5.2 RÉCURRENCE DANS LES QUESTIONNEMENTS VISANT LA CLARIFICATION DES INCIDENTS CRITIQUES PRÉSENTÉS	1211
5.2.1 Questionnements relatifs aux éléments circonstanciels des incidents critiques présentés	1211
5.2.2 Questionnements relatifs à la gestion des ressources	1233
5.2.3 Questionnements relatifs à la gestion des comportements d'indiscipline.....	1277
5.2.4 Questionnements relatifs au développement de relations sociales au sein de la classe	12929
5.2.5 Questionnements relatifs à la mise en œuvre de stratégies pour capter l'attention des élèves et favoriser leur engagement	1311
5.2.6 Questionnements relatifs à l'établissement d'attentes claires.....	1311
5.3 CROISEMENTS DES PRINCIPAUX BESOINS DE FORMATION IDENTIFIÉS PAR LES PARTICIPANTES DU GROUPE DE CODÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL.....	1322

5.3.1 Besoins de formation relatifs à la gestion des comportements d'indiscipline	1322
5.3.2 Besoins de formation relatifs à la gestion des ressources.....	1344
5.3.3 Besoins de formation relatifs au développement de relations sociales en classe	1344
5.3.4 Besoins de formation relatifs à la mise en œuvre de stratégies motivationnelles pour capter l'attention des élèves et favoriser leur engagement.....	1355
5.4 PARTAGE DE PISTES D'INTERVENTION SUGGÉRÉES PAR LES PARTICIPANTES DU GCP.....	1377
5.4.1 Suggestions de pistes d'intervention quant au développement de relations sociales positives au sein de la classe	1377
5.4.2 Suggestions de pistes d'intervention quant à l'établissement des attentes claires	138
5.4.3 Suggestions de pistes d'intervention quant à la gestion de comportements d'indiscipline	13939
5.4.4 Suggestions de pistes d'intervention quant à la gestion des ressources	14040
5.4.5 Suggestions de pistes d'intervention quant à la mise en œuvre de stratégies motivationnelles pour capter l'attention des élèves et favoriser leur engagement	1411
5.5 CODÉVELOPPEMENT DE LA COMPÉTENCE À GÉRER LA CLASSE EN ADAPTATION SCOLAIRE AU SECONDAIRE : LA CONTRIBUTION DU GROUPE COMME LEVIER DE DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL	1433
5.5.1 Apports du GCP quant à l'analyse de la pratique professionnelle en gestion de classe	1433
5.5.2 Groupe de codéveloppement professionnel tel un levier de développement professionnel relatif à la compétence à gérer la gestion de classe	1444
5.5.3 Groupe de codéveloppement professionnel œuvrant à titre de mesure de soutien à la gestion de classe lors de l'insertion professionnelle d'enseignantes en adaptation scolaire au secondaire ..	1466
CONCLUSION GÉNÉRALE.....	14949
ANNEXE I.....	1555
ANNEXE II.....	15858
ANNEXE III	1611
ANNEXE IV	1655
ANNEXE V.....	1666
ANNEXE VI.....	1677
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	17272

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1. Les étapes du codéveloppement professionnel	35
Tableau 2. Critères d'inclusion et d'exclusion pour la sélection des participantes.....	44
Tableau 3. Déroulement des séances de groupe en ligne selon les modalités du codéveloppement professionnel.....	49
Tableau 4. Adéquation entre les objectifs de recherche, la recherche-action-co- formation, les outils et instruments de collecte ainsi que les stratégies d'analyse	53
Tableau 5. Pistes d'intervention proposées par les membres du GCP et celles retenues, initiées et/ou expérimentées par Béatrice	70
Tableau 6. Pistes d'intervention proposées par les membres du GCP et celles retenues, initiées et/ou expérimentées par Lyana	82
Tableau 7. Horaire hebdomadaire de la classe de Daphnée	89
Tableau 8. Pistes d'intervention proposées par les membres du GCP et celles retenues, initiées et/ou expérimentées par Daphnée	96
Tableau 9. Pistes d'intervention proposées par les membres du GCP et celles retenues, initiées et/ou expérimentées par Margot	106
Tableau 10. Synthèse des quatre études de cas d'enseignantes novices en adaptation scolaire au secondaire ayant participé au groupe de codéveloppement professionnel.....	109

LISTE DES FIGURES

Figure 1. Aménagement de la classe de Béatrice	63
--	----

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

CFER	Centre de formation en entreprise et récupération
CPC	Cheminement particulier continu
EHDAA	Élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage
FMS	Formation menant à un métier semi-spécialisé
FPT	Formation préparatoire au travail
GCP	Groupe de codéveloppement professionnel
MEQ	Ministère de l'Éducation du Québec
PFAE	Programme de formation axée sur l'emploi
PFEQ	Programme de formation de l'école québécoise
Pré-DEP	Programme de préparation au diplôme d'études professionnelles
SGT	Syndrome Gilles de la Tourette

INTRODUCTION

Les enseignant·es en adaptation scolaire vivent des difficultés générées par le contexte d'insertion professionnelle. Concrètement, ce sont les interventions mobilisées, lors de manifestations comportementales ardues, et le maintien d'un climat de classe propice à l'apprentissage qui s'avèrent être des défis considérables pour les jeunes personnes enseignantes (Giguère, 2018 ; Gonthier, 2020). Ainsi, les personnes nouvellement enseignantes souhaitent être rassurées, écoutées et soutenues (Giguère, 2018 ; Gonthier, 2020). D'ailleurs, le soutien offert aux novices est reconnu optimal lorsqu'il coïncide avec les préoccupations individuelles de ceux-ci (Mukamurera et al., 2013). Actuellement, peu d'écrits scientifiques abordent les besoins réels en matière de gestion de classe des enseignant·es novices en adaptation scolaire au secondaire, et ce, dans une perspective de codéveloppement professionnel.

Plus précisément, le groupe de codéveloppement professionnel est le dispositif choisi pour mener cette étude. Il se définit par un regroupement de personnes souhaitant parfaire leurs habiletés professionnelles dans un but commun de partage. Ainsi, dans le cadre de ce projet de recherche, les cinq enseignantes participantes ont présenté une situation professionnelle problématique et préoccupante relative à leur gestion de classe en vue d'améliorer leurs compétences professionnelles à cet effet.

Le mémoire se divise en cinq chapitres. Le premier aborde la problématique de recherche ainsi que les préoccupations de départ menant à la question de recherche, aux objectifs et à la pertinence scientifique et sociale de celle-ci. Le deuxième chapitre porte sur le cadre conceptuel de la recherche. Les concepts de gestion de classe, d'insertion professionnelle, de développement professionnel et de codéveloppement professionnel sont définis et clarifiés. Il en est de même des différentes théories sous-jacentes à ces concepts clés. Le troisième chapitre aborde la méthodologie de cette recherche-action-co-formation qui est de nature qualitative et interprétative. Il précise, de manière explicite, les choix méthodologiques

retenus, soit l'étude multicas, les caractéristiques des participantes, les outils de collecte des données, les stratégies d'analyse et les considérations éthiques et déontologiques. Le quatrième chapitre présente les résultats issus de l'analyse des données qualitatives de chacun des cas en suivant les étapes du groupe de codéveloppement professionnel. Le cinquième et dernier chapitre expose les éléments de discussion relatifs aux résultats précédemment présentés. Finalement, la dernière partie de ce mémoire porte sur la conclusion de la recherche. On y propose un rappel des résultats les plus significatifs de l'étude, en plus de déterminer ses apports auprès des communautés scientifique et pratique. Les limites de la recherche sont également présentées ainsi que de nouvelles pistes de recherches subséquentes.

CHAPITRE 1

PROBLÉMATIQUE DE LA RECHERCHE

L'insertion professionnelle représente un passage obligé lorsque les personnes nouvellement enseignantes entrent sur le marché du travail. En fait, cette période génère certains défis qui peuvent entraver l'exercice de leur profession, notamment en ce qui concerne la gestion de classe. Que ce soit pour les personnes enseignantes au secondaire ou celles de l'adaptation scolaire au secondaire, des défis relatifs aux contextes d'insertion professionnelle complexifient la gestion de classe. De plus en plus souvent, mais pas toujours, des mesures de soutien sont mises en place et offertes afin d'aider les novices en enseignement au secondaire à surmonter leurs difficultés et à se développer professionnellement. Toutefois, les mesures de soutien peuvent ne pas convenir aux besoins spécifiques de certaines personnes enseignantes débutantes. Ce premier chapitre détaille la problématique se rattachant aux défis engendrés par l'insertion professionnelle. La première partie présente ceux rencontrés lors de l'insertion professionnelle en enseignement au secondaire, et ce, en contexte québécois. Ce volet se divise en trois facteurs qui alourdissent la tâche enseignante, tous reliés à la gestion de classe. Cette partie permet également d'exposer un bref état de la situation problématique relative à l'insertion professionnelle des enseignant·es débutant·es en adaptation scolaire. La deuxième partie permet de présenter une mise en évidence des besoins ainsi que des mesures de soutien offertes aux enseignant·es débutant·es en adaptation scolaire au Québec, et plus spécifiquement, celles qui sont offertes quant à la gestion de classe. La question de recherche, l'objectif principal ainsi que les trois objectifs spécifiques sont énoncés. Une projection de la pertinence sociale et scientifique de la recherche conclut la problématique du présent mémoire.

1.1 DÉFIS RENCONTRÉS LORS DE L'INSERTION PROFESSIONNELLE EN ENSEIGNEMENT AU SECONDAIRE

L'insertion professionnelle est une étape périlleuse lors du passage de la formation initiale à la pratique enseignante (Mukamurera, 2011). Sachant qu'environ 75% des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (HDAA) sont intégrés dans les classes ordinaires au secondaire, il importe de considérer la composition de la classe hétérogène qui générerait des défis colossaux quant à la gestion de classe au secondaire (Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ), 2022 ; Monosiet, 2019). Ainsi, l'insertion professionnelle influence plusieurs aspects de la profession enseignante pour les personnes novices et peut interférer sur leur manière d'enseigner et d'intervenir auprès des élèves (Gingras et Mukamurera, 2008). De plus, cette période de précarité génère notamment un sentiment d'incertitude et une préoccupation en ce qui a trait aux problématiques liées à la gestion de classe, celles-ci découlant du contexte de précarité se définissant par trois principaux facteurs : la préparation insuffisante à la réalité enseignante, l'instabilité professionnelle ainsi que la charge de travail (Martin et al., 2019 ; Mukamurera, 2011).

1.1.1 Préparation insuffisante à la réalité en enseignement au secondaire lors de la formation initiale

Le premier facteur aborde la préparation insuffisante à la réalité en enseignement rapportée par les nouvelles personnes enseignantes au secondaire. Actuellement, il y a une décontextualisation entre les savoirs appris en gestion de classe lors de la formation initiale et les interventions auprès d'élèves en difficulté (Cadière et Chaliès, 2018 ; Desmeules et Hamel, 2017). Les personnes finissantes en enseignement au secondaire se sentent insuffisamment préparées en prévision d'intégrer et de travailler avec des élèves ayant des besoins particuliers (Dufour, 2006). De plus, l'étude de Massé et al. (2015) signale que plus du trois quarts des personnes enseignantes au secondaire mentionnent qu'une formation spécifique aux interventions auprès d'élèves rencontrant des difficultés de comportement serait utile. Bernier (2021) ajoute qu'il y a un manque actuel de formation quant à la gestion

des comportements perturbateurs. Elle serait expliquée par la décontextualisation des savoirs appris en formation initiale découlant du manque de considération quant à l'augmentation du nombre d'élèves ayant des difficultés hétérogènes à intégrer dans une même classe rendant, par le fait même, la tâche enseignante complexe et plus exigeante (Desmeules et Hamel, 2017 ; Leroux et Paré, 2016 ; MEQ, 2020 ; Tardif, 2012). De ce fait, lors de leur insertion professionnelle, les enseignant·es novices constatent que leur préparation est insuffisante, les empêchant de composer aisément avec la réalité en enseignement (Mukamurera, 2011). De plus, ils se retrouvent à enseigner à des groupes difficiles et éprouvent des difficultés à composer avec des élèves ayant des besoins diversifiés requérant une certaine maîtrise de la gestion de classe dite inclusive (Bergeron, 2014 ; Bergeron et al., 2021 ; Desmeules et Hamel, 2017). En effet, la gestion de classe s'avère être difficile et complexe à établir lors de la prise en charge d'une classe exposant ainsi la discordance entre les savoirs appris lors de la formation initiale et leur vécu professionnel (Desmeules et Hamel, 2017 ; Duchesne et Kane, 2010). Pour optimiser la préparation à la réalité enseignante, une considération théorique, mais également du point de vue pratique, misant sur des situations concrètes vécues sur le terrain, serait donc à optimiser lors de la formation initiale (Gervais, 2011 ; Léveillé et Dufour, 1999). Sans faire exception, les écrits scientifiques publiés aux États-Unis et surtout au Québec s'entendent pour dire que les enseignant·es en adaptation scolaire considèrent également qu'ils ont une préparation insuffisante quant à leur formation initiale malgré qu'elles les préparent à enseigner dans divers contextes d'enseignement (Dufour et Meunier, 2016 ; Hagaman et Casey, 2018). Ainsi, les novices en adaptation scolaire seraient insuffisamment préparés quant à l'hétérogénéité des élèves avec lesquels ils peuvent travailler (Young et al., 2011). La cause serait notamment expliquée par le manque d'expérience et par la méconnaissance des types d'élèves peu côtoyés lors des stages ou peu abordés lors des cours à l'université (Dufour et Meunier, 2016 ; Hagaman et Casey, 2018).

1.1.2 Instabilité professionnelle : un contexte de précarité complexifiant la gestion de classe

Le second facteur est l'instabilité professionnelle occasionnée par un statut de précarité d'emploi. Elle se traduit par des conditions de travail ayant un effet considérable sur la capacité des enseignant·es débutant·es à exercer leur profession et à établir une gestion de classe optimale (Mukamurera, 2011). Les difficultés générées par les conditions de travail en contexte d'insertion professionnelle en enseignement sont également préoccupantes pour les enseignants·es en adaptation scolaire entraînant des répercussions sur leurs pratiques d'enseignement (Bettini et al., 2016 ; McLeskey et Billingsley, 2008).

Tout d'abord, les périodes d'obtention d'une tâche en enseignement sont généralement tardives. Par exemple, les enseignant·es débutant·es peuvent être engagé·es soit durant les premières journées pédagogiques, au début de l'année scolaire ou à différentes périodes durant l'année scolaire, et ce, pour des durées plus ou moins longues (Martineau et Vallerand, 2008 ; Mukamurera, 2011). De plus, les premiers contrats sont souvent octroyés pour un enseignement au sein de classes dites difficiles et en fonction d'horaires moins intéressants. Plus précisément, les enseignant·es novices peuvent être confronté·es à des environnements complexes, tels que des milieux défavorisés et des classes composées d'élèves en difficulté qui sont parfois moins réceptifs à l'apprentissage et peuvent réagir avec agressivité (Dufour et Chouinard, 2013 ; Mukamurera, 2011). Les enseignant·es en adaptation scolaire passent également par une période de précarité d'emploi lors de leur insertion professionnelle (Tardif, 1999). Effectuée en début de carrière en enseignement, la suppléance se réalise dans des conditions laborieuses et serait source de stress (Gonthier, 2020). Les circonstances hasardeuses du contexte de suppléance, la méconnaissance des écoles et la fréquentabilité diversifiée de celles-ci, la gestion d'une variété d'élèves notamment difficiles, d'enseigner sans planification seraient des éléments rébarbatifs à leur insertion professionnelle (Gonthier, 2020). Il importe de mentionner qu'en contexte de suppléance, les enseignant·es débutant·es en classe spéciale ont des pratiques moins efficaces en gestion de classe (McLeskey et Billingsley, 2008).

Ainsi, pour les personnes nouvellement enseignantes, l'insertion professionnelle est une période caractérisée par de la suppléance, un statut précaire se définissant par un emploi occasionnel et sur appel (Martineau, 2007 ; Martineau et Vallerand, 2008). Elle est vécue par la visite de plusieurs classes, différents niveaux scolaires et différentes matières, et ce, malgré leur manque d'expérience (Vallerand et Martineau, 2007). Cela engendre des difficultés à conserver une continuité dans son enseignement et à s'approprier les règles et le fonctionnement spécifiques à chaque classe visitée (Gingras et Mukamurera, 2008 ; Vallerand et Martineau, 2007). Ce faisant, cela occasionne une discontinuité quant à l'établissement du fonctionnement de classe et de la relation enseignant·e-élève (Carpentier, 2019 ; Duchesne et Kane, 2010 ; Mukamurera, et al., 2019). Par ailleurs, des répercussions significatives s'observent quant aux interventions en matière de gestion de classe qui sont parfois moins efficaces ou non adaptées au cadre du milieu scolaire (Gingras et Mukamurera, 2008). De plus, les enseignant·es novices éprouveraient des difficultés à être conséquent·es et cohérent·es en ce qui concerne le respect des règles de classe (Vallerand et Martineau, 2007). Lors des remplacements, soit en suppléance ou lors de contrats à court terme, les élèves n'identifient pas l'enseignant·e précaire comme une référence (Gingras et Mukamurera, 2008). De ce fait, cela nuit à la crédibilité accordée par les élèves et complexifie les interventions en matière de gestion de classe (Chouinard, 1999 ; Mukamutara, 2012). Ainsi, l'instabilité professionnelle entrave l'établissement d'une relation enseignant·e-élève, la composante centrale à l'établissement et au maintien d'une bonne gestion de classe (Gaudreau, 2017 ; Vallerand et Martineau, 2007). En effet, le lien enseignant·e-élève au secondaire serait plus difficile à établir puisque les enseignant·es ont sous leur responsabilité plusieurs groupes, constitués d'un nombre élevé d'élèves présentant des besoins hétérogènes. Cela augmenterait significativement les défis en matière de gestion de classe (Bergeron, 2014 ; Goyette, 2014).

1.1.3 Charge de travail : une planification complexe influençant la gestion de classe

Le dernier facteur de gestion de la classe en contexte d’insertion professionnelle est la charge de travail engendrée par la période de précarité d’emploi chez les enseignant·es débutant·es. L’étude menée par Mukamurera et al. (2019) souligne que pour les novices en enseignement, le défi est nettement supérieur quant au temps de travail et aux responsabilités à acquitter comparativement à leurs collègues expérimentés. C’est le cas de la planification, qui est complexe et demande des efforts considérables pour les enseignant·es novices (Mukamurera, 2011). Ceux-ci mentionnent que peu de temps est alloué pour réaliser les tâches de planification et de correction les obligeant à travailler à la maison et durant la période estivale (Deprit et al., 2019). La planification s’avère également plus exigeante et énergivore pour les novices en raison de leur inexpérience professionnelle (Deprit et al., 2019 ; Mukamurera et al., 2019 ; Mukamurera et al., 2020a). La planification doit notamment s’adapter aux élèves en vue de promouvoir un accompagnement dans le respect de leur unicité en plus de composer avec l’hétérogénéité au sein de la classe (Deprit et al., 2019 ; Mukamutara, 2012). Ainsi, les enseignant·es novices considèrent la nécessité de différencier l’enseignement pour répondre aux besoins des élèves tout en se sentant submergés par la prise en considération de « la grande diversité des difficultés, des besoins et des intérêts des élèves au sein des classes qui leur sont confiées » (Mukamurera et al., 2020a, p. 43). Toutefois, la différenciation pédagogique s’avérerait plus ardue au secondaire (Gremion et Gremion, 2021 ; Rousseau et al., 2015).

En ce qui concerne les personnes nouvellement enseignantes en adaptation scolaire, au Québec, on attend, à tort ou à raison, qu’elles soient des spécialistes polyvalentes (Dufour et Meunier, 2016 ; Dufour et al., 2014 ; Giguère, 2018). Non sans difficulté, celles-ci enseignent à une diversité d’élèves à besoins particuliers dans différents contextes (Gonthier, 2020). Leur polyvalence est également mise à l’épreuve puisqu’ils font face à une multitude de niveaux scolaires, de matières, de types d’élèves et de programmes, ce qui occasionnerait des difficultés de l’ordre de la gestion de classe (Giguère, 2018 ; Gonthier, 2020). Ainsi, ces aspects teintent le travail des personnes enseignantes novices qui doivent composer avec leur

tâche qui nécessiterait notamment l'appropriation de plusieurs programmes à différents cycles en vue de répondre aux besoins hétérogènes des élèves rendant la tâche enseignante considérable et accaparante (Gonthier, 2020 ; Portelance et al., 2013). Ainsi, ces enseignant·es se sentent surchargé·es et stressé·es par la quantité de travail et le nombre de responsabilités à acquitter (Gonthier, 2020 ; Hagaman et Casey, 2018). La personne enseignante débutante en adaptation scolaire au secondaire, par la complexité de leur champ d'enseignement, vivrait

« [...] 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. »
(Gonthier, 2020, p. 48)

Malgré une planification rigoureuse et des actions préventives, la gestion des comportements extériorisés, manifestés en classe, complexifie la gestion de classe et demeure énergivore pour les enseignant·es débutant·es (Bergeron, 2014 ; Gaudreau, 2011 ; Léveillé et Dufour, 1999 ; Mukamurera et al., 2019). En contexte d'adaptation scolaire, la gestion de classe serait également complexifiée par la gestion des comportements. Cela serait l'un des facteurs qualifiés comme étant problématiques lors de la première année d'enseignement des novices des classes spéciales (Grant, 2017 ; Skaalvik et Skaalvik, 2007 ; Youngs et al., 2011). Concrètement, dans les classes en adaptation scolaire au secondaire, la plupart des élèves manifesteraient des comportements irrespectueux, atypiques et violents tout en démontrant peu de motivation (Gonthier, 2020). Ce faisant, ce sont les interventions lors de manifestations comportementales ardues et le maintien d'un climat de classe propice à l'apprentissage qui s'avèrent être des défis considérables (Giguère, 2018 ; Hagaman et Casey, 2018). Encore une fois, la prise en considération, de l'homogénéité ou de l'hétérogénéité des profils composant la classe en adaptation scolaire, nécessite la connaissance et la mobilisation d'une grande variété d'interventions pour les enseignant·es novices en adaptation scolaire au

secondaire sans savoir si celles-ci seront efficaces (Gonthier, 2020). Il importe de mentionner que la surcharge de travail, découlant des conditions de travail difficiles, contribuerait à générer du stress chez les enseignant·es novices, notamment en ce qui a trait à la gestion de classe, ce qui aurait des répercussions sur leur bien-être (Falbo, 2014 ; Goyette, 2014 ; Mukamutara, 2012).

En somme, l'insertion professionnelle engendre des défis qui mettent à l'épreuve la compétence à gérer la classe. Les personnes enseignantes débutantes manquent d'expérience et n'ont pas eu toutes les occasions nécessaires pour développer leurs compétences en matière de gestion de classe lors de leur formation initiale (Karsenti et al., 2013). Malgré tout, elles se retrouvent généralement à enseigner à des groupes difficiles, nécessitant de bonnes habiletés à gérer la classe en vue d'instaurer une ambiance favorisant l'apprentissage (Desmeules et Hamel, 2017). La compétence à gérer la classe serait notamment tributaire de la poursuite professionnelle des enseignant·es débutant·es et elle influencerait la qualité de l'enseignement (Dufour et Chouinard, 2013). Ce faisant, les enseignant·es débutant·es au secondaire soulignent avoir besoin de soutien en ce qui a trait à la gestion de classe lors de leur insertion professionnelle (Carpentier, 2019 ; Mukamurera et al., 2019). Lors de la formation continue, il est donc primordial d'y accorder une attention particulière notamment en ce qui a trait aux interventions adaptées à mobiliser en tenant compte des besoins des élèves HDAA s'inscrivant dans une visée de développement professionnel (Dufour et Meunier, 2016).

1.2 BESOINS DE SOUTIEN CHEZ LES ENSEIGNANT·ES DÉBUTANT·ES EN ADAPTATION SCOLAIRE AU QUÉBEC

Lorsque la formation initiale des futures personnes enseignantes en adaptation scolaire s'achève, il appert qu'elles ont un sentiment d'efficacité personnelle élevé quant à leur gestion de classe et « plutôt élevé relativement à leur capacité à engager les élèves dans les apprentissages » (Dufour et al., 2014, p. 89). En effet, ces personnes nouvellement enseignantes se sentent « assez compétentes » à la fin de leur parcours universitaire quant aux interventions à mobiliser auprès des élèves HDAA. Cela serait expliqué par le fait

qu'elles ont acquis des connaissances lors de leurs cours universitaires et cumulé de l'expérience lors de leurs stages qui leur a ainsi permis d'explorer différents profils d'élèves (Dufour et Meunier, 2016). Toutefois, lorsque ces enseignant·es amorcent leur insertion professionnelle en adaptation scolaire, des besoins émergent à propos des différentes facettes de leur enseignement. Plus spécifiquement à la gestion de classe, la gestion des comportements difficiles est l'un des aspects les plus marquants pour les enseignant·es en adaptation scolaire (Giguère, 2018 ; Gonthier, 2020). Entre autres, les comportements de nature violente, le manque de motivation des élèves relatif à l'apprentissage ainsi que le fait que les élèves aient un passé complexe rendent la gestion de classe ardue (Gonthier, 2020). Ainsi, l'intervention auprès des élèves ayant des comportements atypiques relatifs à leurs profils, « [...] la gestion des différences dans la classe et du rythme d'apprentissage, le maintien en classe d'un climat propice à l'apprentissage ainsi que l'adaptation aux besoins des élèves à risque ou en difficulté d'apprentissage [...] » s'avèrent être également des besoins manifestés par les enseignant·es en adaptation scolaire (Giguère, 2018, p.76). Cela générerait un besoin d'avoir une assistance au sein de la classe pour composer avec ces différents éléments relatifs à la gestion du fonctionnement du groupe-classe (Giguère, 2018). Ainsi, l'étude de Giguère (2018) indique que les enseignant·es débutant·es ont le besoin d'être rassuré·es, écouté·es et soutenu·es émotionnellement lorsqu'ils vivent des moments plus difficiles (Giguère, 2018). Les répondant·es éprouvent également un sentiment d'isolement dû au manque de ressources et à l'absence de soutien des différents acteur·rices de l'école (direction, professionnel·les et autres enseignant·es) (Giguère, 2018).

Lorsque la transition entre la formation initiale et la pratique enseignante est vécue, il est nécessaire d'assurer une formation continue en vue d'accompagner les enseignant·es débutant·es en adaptation scolaire. Cela permettrait d'améliorer leurs interventions en fonction des besoins spécifiques aux élèves HDAA, particulièrement lorsque les personnes enseignantes sont affectées à une tâche auprès d'un groupe d'élèves méconnu. En effet, elles mentionnent que les quatre contextes de stage en formation initiale limitent les interactions avec la grande diversité des profils d'élèves avec lesquels elles peuvent travailler en adaptation scolaire (Dufour et Meunier, 2016).

1.3 MESURES DE SOUTIEN OFFERTES AUX ENSEIGNANT·ES DÉBUTANT·ES QUANT AU DÉVELOPPEMENT DE LEUR COMPÉTENCE À GÉRER LA CLASSE LORS DE LEUR INSERTION PROFESSIONNELLE AU QUÉBEC

Lors de l'insertion professionnelle des enseignant·es débutant·es au secondaire, la gestion de classe est reconnue comme une compétence professionnelle centrale puisqu'elle influence significativement l'enseignement (Desbiens, 2006 cité dans Dufour et Chouinard, 2013). Ainsi, identifié comme un défi considérable, le développement de la compétence à gérer la classe est nécessaire lors de cette période professionnelle (Roy et al., 2018). De plus, au moment de l'embauche des nouvelles personnes enseignantes, il est important de mobiliser de bonnes stratégies relatives à la gestion de classe (Delobbe, 2017). Toutefois, celles-ci manifestent un besoin d'être soutenues lors de leur insertion professionnelle et accordent une importance quant au soutien formel leur étant offert (Delobbe, 2017 ; Dufour, 2010 ; Roy, et al., 2018). Ainsi, les mesures d'accompagnement sont essentielles et c'est pour cela que les milieux scolaires offrent de plus en plus de mesures de soutien aux enseignant·es débutant·es (Mukamurera et al., 2014 ; Roy et al., 2018).

Plus spécifiquement aux personnes nouvellement enseignantes en adaptation scolaire, selon une étude de Giguère et Mukamurera (2018), « [...] la présentation à l'équipe-école, le soutien de la direction d'école, la rencontre d'information sur l'école, la trousse d'accueil, l'observation en classe » (p. 11) ainsi que « [...] le mentorat et les formations » (p. 1044) ajoutés par Mukamurera et al. (2020b) seraient les mesures de soutien les plus répandues. Toutefois, certaines de ces mesures formelles ne semblent pas être adaptées aux enseignant·es débutant·es, étant parfois de nature évaluative et offertes à différents moments lors d'une année scolaire ne correspondant pas toujours avec l'émergence de leurs besoins (Giguère et Mukamurera, 2018). De ce fait, la forme d'accompagnement lors de l'insertion professionnelle la plus appréciée par les novices en enseignement est le soutien informel (Giguère et Mukamurera, 2018). Celui-ci consiste à consulter ses collègues de travail afin d'obtenir un soutien émotionnel et des conseils quant à la pédagogie et aux interventions (Gaudreau et Nadeau, 2015 ; Giguère et Mukamurera, 2018). Cela conviendrait mieux aux

enseignant·es débutant·es étant donné qu'elle est une mesure de soutien personnalisée, adaptée et contextualisée et exercerait une influence sur la compétence en gestion de classe (Billingsley et al., 2004 ; Giguère et Mukamurera, 2018 ; Roy, et al., 2018).

Selon Mukamurera et al. (2019), il semble pourtant y avoir une discordance entre les mesures offertes et celles jugées les plus aidantes par les personnes enseignantes novices. Ainsi, malgré le fait que plusieurs mesures d'accompagnement formelles sont offertes par les milieux scolaires, certain·es enseignant·es ne reçoivent pas de soutien, qu'il soit informel ou formel, durant les cinq premières années (Giguère et Mukamurera, 2018). De plus, ces mesures ne sont majoritairement pas adaptées aux besoins des enseignant·es en adaptation scolaire (Giguère et Mukamurera, 2018 ; Martineau et Vallerand, 2008). Or, les besoins sont réels et ils sont parfois criants.

D'après des recherches spécifiques aux mesures de soutien offertes aux personnes enseignantes débutantes, certaines d'entre elles répondent aux besoins prédominants relatifs à la gestion de classe (Giguère, 2018 ; Gonthier, 2020 ; Mukamurera et al., 2019). Gignac (2013) a vérifié si le mentorat aidait les enseignant·es lors de leur insertion professionnelle quant au développement de leur compétence à gérer la classe. Elle souligne que le mentorat est une mesure de soutien profitable pour les personnes novices en enseignement. Quant à Roy (2018), elle a mis à l'essai une mesure d'accompagnement de mentorat, auprès d'enseignant·es débutant·es au secondaire en milieu défavorisé, plus spécifiquement à la compétence à gérer la classe. Les principaux résultats de cette recherche soulèvent qu'il y a une augmentation du sentiment d'efficacité personnel lié au mentorat notamment en ce qui concerne les dimensions de la gestion de classe, de l'engagement des élèves et des stratégies d'enseignement. Dufour (2010) a mis à l'essai un dispositif de soutien en gestion de classe sur les pratiques disciplinaires et le sentiment d'efficacité d'enseignant·es débutant·es au primaire en offrant des formations tout en donnant l'occasion de mettre en pratique les apprentissages. Les résultats ont permis de dégager que l'engagement des participant·es dans une démarche en vue d'améliorer leurs pratiques en gestion de classe ont des répercussions significatives sur « leur capacité à implanter les règles de classe, leur sentiment d'efficacité

personnelle à gérer les situations d'apprentissage et leur motivation professionnelle » (Dufour, 2010, p. ii). Finalement, plus spécifiquement aux enseignant·es en adaptation scolaire au secondaire, l'implantation d'une communauté d'apprentissage professionnelle en vue d'améliorer la réussite en lecture des élèves a été réalisée par Leclerc et al. (2013). Cette étude révèle que le rôle de la direction est essentiel lorsqu'il est question de la mise en place d'une collaboration au sein d'une équipe-école en considérant notamment des conditions visant à engager une pratique réflexive « [...] où les apprentissages des élèves occupent une place centrale » (Leclerc et al., 2013, p. 124).

Quant au groupe de codéveloppement professionnel (GCP), il est actuellement utilisé telle une mesure d'accompagnement lors de la formation initiale en enseignement. Entre autres, Caron (2019) et Vanderclayen et al. (2019) ont mené des projets concernant cette modalité auprès d'enseignantes-associées et de stagiaires en enseignement. Dans le contexte de l'adaptation scolaire, le GCP a été expérimenté auprès de futures personnes enseignantes dans le cadre de cliniques en orthopédagogie (Baron et al., 2017). Toutefois, peu d'études ont porté sur le GCP en contexte d'accompagnement lors de l'insertion professionnelle d'ailleurs relevé par Gaudreau et Nadeau (2015). Quelques-unes ont été menées auprès d'enseignant·es novices au primaire (Gagnon et Gamache, 2022), auprès d'une équipe interprofessionnelle au premier cycle du primaire (Bélanger, 2018), auprès de personnes enseignantes novices et expérimentées en français langue première au secondaire (Bruchesi, 2022), auprès de deux enseignantes au secondaire en transition professionnelle ayant déjà plusieurs années d'expérience en enseignement (Morrissette et Charara, 2015) ainsi qu'auprès d'enseignant·es en insertion professionnelle en formation professionnelle (Coulombe, et al., 2019).

Selon Poirel (2015), il importe d'être à l'écoute des besoins des enseignant·es novices tout en promettant, dans le milieu scolaire, une mentalité misant sur des mesures de soutien valorisant un climat de collaboration et de collégialité (Carpentier, 2019). Ainsi, considérant les grands défis en gestion de classe pour les personnes novices en enseignement, leurs besoins de soutien, plus spécifiquement d'être écoutés, il apparaît donc nécessaire

d'expérimenter un GCP auprès d'enseignant-es débutant-es en adaptation scolaire au secondaire à titre de levier professionnel relatif à la compétence de gestion de classe.

1.4 QUESTION DE RECHERCHE ET SES OBJECTIFS

Déoulant de la problématique, nous avons formulé notre question de recherche ainsi : en quoi le groupe de codéveloppement professionnel constitue-t-il un levier de développement professionnel pour les enseignantes participantes en adaptation scolaire au secondaire, et ce, en matière de gestion de classe ?

L'objectif principal de cette recherche est de décrire et d'expliquer comment le groupe de codéveloppement professionnel constitue un levier de développement professionnel pour les enseignantes participantes en adaptation scolaire au secondaire en matière de gestion de classe. Ainsi, trois objectifs spécifiques sont visés dans la réalisation de cette recherche :

1. Décrire des incidents critiques liés à la gestion de classe évoqués par les enseignantes débutantes en adaptation scolaire au secondaire ;
2. Identifier les besoins de formation, en matière de gestion de classe, rattachés aux incidents critiques décrits par les enseignantes en adaptation scolaire au secondaire ;
3. Analyser la contribution du groupe de codéveloppement professionnel visant une progression de la compétence à gérer la classe pour les enseignantes en adaptation scolaire au secondaire.

1.5 PERTINENCE DE LA RECHERCHE

À notre connaissance, l'insertion professionnelle des enseignant-es en adaptation scolaire au secondaire est peu exploitée dans les écrits scientifiques. En effet, au Québec, les articles concernant ce cadre d'emploi se résument au sentiment d'efficacité personnelle des étudiant-es lors de leur dernier stage (Dufour et al., 2014), au rapport des novices quant aux problèmes éthiques (St-Vincent, 2010) et aux besoins de soutien des enseignant-es en adaptation scolaire face à l'intégration des TIC (Fournier, 2000). Deux recherches, publiées

par Giguère (2018) et Gonthier (2020), ont étudié les besoins, les mesures de soutien reçues ainsi que celles souhaitées des enseignant·es en adaptation scolaire au primaire et au secondaire. Cependant, ces études, à devis mixte et qualitatif interprétatif, n'abordent pas la concordance entre les besoins chez les enseignant·es en adaptation scolaire au secondaire durant la période d'insertion professionnelle et le groupe de codéveloppement professionnel (GCP). Ainsi, l'objectif de cette recherche contribuerait à la production de connaissances scientifiques en ce qui concerne la problématique de l'insertion professionnelle au Québec, soit par la collaboration entre le monde de la recherche et le monde de l'enseignement, plus précisément, en adaptation scolaire au secondaire. De plus, le GCP, pouvant être une mesure de soutien lors de l'insertion professionnelle, est actuellement documenté dans un contexte de formation des enseignant·es associé·es ainsi que des stagiaires en enseignement (Caron, 2019 ; Vanderclayen et al., 2019). Deux études ont été menées auprès de personnes enseignantes en insertion professionnelle dans le champ régulier au primaire et au secondaire (Gagnon et Gamache, 2022 ; Morrissette et Charara, 2015). Ainsi, la documentation quant à cette modalité d'accompagnement, auprès d'enseignant·es débutant·es en adaptation scolaire au secondaire, permettrait de répondre davantage à leurs besoins spécifiques et pourrait être une forme de soutien personnalisé en ce qui concerne la compétence à gérer la classe. En effet, d'après les écrits, la gestion de classe est un élément récurrent qui ajoute un défi professionnel, peu importe le champ d'enseignement, dont l'adaptation scolaire (Giguère, 2018 ; Gonthier, 2020). Les résultats de notre recherche vont compléter les travaux de Carpentier et al. (2019), Giguère (2018) et Gonthier (2020) qui stipulent que le début de la pratique enseignante serait une période critique chez la majorité des personnes enseignantes au secondaire et que celles-ci ont des besoins prédominants de soutien en matière de gestion de classe étant donné qu'ils s'avèrent plus complexes et exigeants.

Sur le plan pratique, il est projeté que le GCP contribuera à un accompagnement personnalisé permettant aux enseignant·es débutant·es en adaptation scolaire au secondaire de perfectionner leur compétence à gérer la classe. Durant la recherche, les participantes seront amenées à relater des faits et à réfléchir, individuellement et en groupe, sur leurs actions relatives à la gestion de classe (Gaudreau, 2017 ; Payette et Champagne, 1997). Goyette

(2014) soutient que l'accompagnement des enseignant·es novices au secondaire lors de leur insertion professionnelle constituerait une formation continue promouvant le développement de leur identité professionnelle. De ce fait, le GCP constituerait une mesure de soutien assurant ainsi la formation continue et le perfectionnement, une plus-value pour les enseignantes participantes, mais également pour les acteur·rices entourant celui-ci, telles que les personnes éducatrices spécialisées, les directions d'école, les personnes à titre de personne conseillères pédagogiques, etc. Rappelons que la gestion de classe constitue l'un des enjeux qui préoccupent actuellement les enseignant·es, durant leurs premières années dans la profession, ce qui justifie la nécessité de leur offrir du soutien (Carpentier, 2020 ; Carpentier et al., 2019 ; Carpentier et al., 2020 ; Mukamurera et al., 2019).

Cette recherche, comme d'autres, vient soutenir la transition entre la formation initiale et l'insertion professionnelle. La problématique présentée mène au constat qu'il est impératif d'offrir une mesure d'accompagnement facilitant la complexe gestion de classe à déployer par des enseignant·es débutant·es en adaptation scolaire au secondaire. Ainsi, l'expérience des enseignantes rencontrées pourra permettre d'émettre des réflexions et des recommandations relatives aux défis à relever afin de favoriser une meilleure préparation à l'insertion professionnelle en gestion de classe dans un contexte en adaptation scolaire au secondaire.

En guise de conclusion, à la lumière des écrits scientifiques actuels, les enseignant·es débutant·es en adaptation scolaire au secondaire éprouvent certaines difficultés concernant les différentes facettes de leur profession, entre autres, en ce qui a trait à la gestion de classe. Lors de la transition vers l'insertion professionnelle, ces personnes, nouvellement enseignantes, sont confrontées à des embûches qui auraient notamment pour cause la prise de conscience d'une préparation insuffisante relative au développement de la compétence à gérer la classe, le statut de précarité ainsi qu'à la charge de travail liée à l'hétérogénéité des élèves ayant des besoins particuliers. Malgré le fait que la majorité des centres de services scolaires offrent des mesures de soutien, celles-ci ne semblent pas être méconnues par certaines personnes novices en enseignement et ne seraient pas forcément adaptées aux

besoins des enseignant-es débutant-es en adaptation scolaire (Giguère, 2018 ; Vallerand et Martineau, 2007). De plus, ces personnes enseignantes novices soulignent un sentiment d'isolement et souhaitent une forme de soutien personnalisé (Giguère, 2018).

CHAPITRE 2

CADRE CONCEPTUEL

Plusieurs concepts émergent de la problématique présentée précédemment. Il est donc nécessaire de les aborder en vue d'en extraire leur sens. Ce chapitre présente les fondements théoriques de quatre sujets incontournables à cette recherche. Tout d'abord, le concept de gestion de classe, qui sera présenté à l'aide du modèle des cinq composantes de Gaudreau (2017), introduit ce chapitre. Suivi par la définition de l'insertion professionnelle qui permettra de mettre en lumière les étapes ainsi que les dimensions caractérisant ce passage. Les concepts de développement professionnel et du codéveloppement professionnel viennent clore le cadre conceptuel.

2.1 GESTION DE LA CLASSE

Dans cette première partie du cadre conceptuel, le concept de gestion de classe est défini par plusieurs auteurs. Cela nous permet de présenter une synthèse de notre propre définition de ce concept.

2.1.1 Définir le concept de gestion de la classe

Le concept de gestion de classe s'articule autour trois grands courants, soit le béhavioriste, l'humaniste et le cognitiviste (Archambault et Chouinard, 2022 ; Doyle, 1986; Nault et Filjalkow, 1999). Ceux-ci sont interreliés et influencent le concept de gestion de classe qui est en constante évolution (Archambault et Chouinard, 2022). Le concept de gestion de classe a été défini par de nombreux auteurs depuis les années 1970. Les prochaines lignes en retracent brièvement l'évolution.

Au courant des années 70, plusieurs auteurs ont défini la gestion de classe en y rattachant des concepts sous-jacents inspirés des trois courants précédemment nommés. Dans l'ouvrage de

Charles et al. (1997), la définition de la gestion de classe est présentée par plusieurs auteurs où chacun y définit leur propre modèle. Il y a, entre autres, Dreikurs et al. (2004), Jones (1987), Gordon (1975), Kounin (1977), Chelsom Gossen (1996) et plusieurs autres.

À la fin des années 80, Sandford et al. (1983) et Doyle (1986) ont défini la gestion de classe. Tous les deux la conçoivent en privilégiant le groupe plutôt que les élèves et en misant sur l'établissement d'un climat favorisant les apprentissages. Lorsqu'ils définissent la gestion de classe, Sandford et al. (1983), cité dans Gaudreau (2017), réfèrent aux actions réalisées par l'enseignant·e en vue d'encourager l'engagement des élèves aux tâches et à la coopération lors des activités en classe en vue d'établir un climat favorable aux apprentissages. Tandis que pour Doyle (1986), la gestion de la classe consiste à organiser la classe en établissant des règles et « des dispositifs mis en place pour créer et maintenir un environnement ordonné favorable à l'enseignement ainsi qu'à l'apprentissage » (Doyle, 1986 cité dans Martineau et Gauthier, 1999, p. 475). Doyle (1986) caractérise la gestion de classe par différents défis : multiplicité, simultanété, immédiateté, imprévisibilité, notoriété et historicité. La personne enseignante en classe supervise plusieurs tâches (multiplicité) se déroulant au même moment (simultanété) et nécessitant des interventions rapides (immédiateté) durant lesquelles des imprévus peuvent survenir (imprévisibilité). La personne enseignante doit considérer l'expérience des élèves (historicité) et elle est soumise aux regards portés par ceux-ci quant à ses faits et gestes (notoriété) (Archambault et Chouinard, 2022 ; Gaudreau, 2017). Il importe de mentionner que le fonctionnement de classe implique, certes, la discipline, mais également les apprentissages.

À la fin des années 90, la gestion de classe se définit notamment par des actions (Conseil supérieur de l'éducation (CSE), 1995) et des actes « réfléchis, séquentiels et simultanés » (Nault et Fijalkow, 1999, p. 451) employés par la personne enseignante. Le CSE (1995) met l'accent également sur l'aspect collaboratif de la gestion de classe dans une conception de mise en action qui lie l'enseignant·e et les élèves « [...] afin de les engager, les soutenir, les guider et les faire progresser dans leurs apprentissages et leur développement » (p. 7). Quelques années plus tard, Nault et Léveillé (1997) précisent que la gestion de classe réfère

plutôt à « un processus complexe nécessitant de la planification, de l'organisation et du contrôle de l'ensemble des éléments de la classe sans empiéter sur des contenus ni sur les habiletés didactiques » (p. 12). Pour ces auteurs, la gestion de classe doit prioriser la mise en place de conditions promouvant les apprentissages. Finalement, à la fin des années 90, Nault et Fijalkow (1999) mettent l'accent sur le fait que les enseignant·es doivent « établir et maintenir un bon climat de travail et un environnement favorable à l'apprentissage » (p. 451).

Au courant des années 2000, Archambault et Chouinard (2016), fortement inspirés de l'aspect collaboratif de Sandford et al. (1983), Doyle (1986) et du CSE (1995), reprennent également Nault et Fijalkow (1999) par leurs concepts « d'établir » et de « maintenir ». Pour Archambault et Chouinard (2016, 2022) la gestion de classe réfère à

« l'ensemble des pratiques éducatives auxquelles les [personnes enseignantes] ont recours afin d'établir, de maintenir et, au besoin, de restaurer dans la classe les conditions propices à l'apprentissage et à l'enseignement. [...] Elle devient surtout une façon de favoriser le développement de l'ensemble des compétences de l'enfant ou de l'adolescent dans ce contexte particulier que sont les groupes d'élèves » (2022, p. 13).

Bissonnette et al. (2017), ajoutent un aspect préventif au concept de gestion de classe en la définissant telle l'application d'« un ensemble de pratiques et de stratégies éducatives afin, d'une part, de prévenir et de gérer efficacement les écarts de conduite des élèves et, d'autre part, de créer et de maintenir un environnement favorisant l'enseignement et l'apprentissage » (p. 51).

Quant à Gaudreau (2017), sa définition de la gestion de classe s'inspire fortement de Nault et Fijalkow (1999), du CSE (1995) et d'Archambault et Chouinard (2016, 2022) référant

« [...] à l'ensemble des actes réfléchis, séquentiels et simultanés que le personnel enseignant conçoit, organise et réalise pour et avec les élèves dans le but d'établir, maintenir ou restaurer un climat favorisant l'engagement des élèves dans leurs apprentissages et le développement de leurs compétences » (p. 7).

Caron et al. (2020), quant à eux, s'inspirent de Gaudreau (2017) définissant la gestion de classe comme

« un ensemble d'actes réfléchis, une conception, une organisation et une réalisation de ces actes par le personnel enseignant en collaboration [dans le but] d'établir, voire prévenir, anticiper, maintenir, même lorsque la situation est positive et restaurer, voire résoudre des problèmes [tout en favorisant] un climat [promouvant] l'engagement des élèves dans leurs apprentissages et le développement de leurs compétences [en vue de les] instruire et [et les] socialiser » (p. 20).

Finally, in 2020, the new professional competence standards of the teaching profession are published defining then classroom management as the establishment, in collaboration with students, of a functioning « convivial and open » (Ministère de l'éducation, 2020, p. 60) L'environnement est structuré en y instaurant « un certain nombre de règles basées sur des valeurs explicites, en anticipant et en gérant les inconduites, etc. » (Ministère de l'éducation, 2020, p. 60). L'aspect de la socialisation en classe a été renforcé à la gestion de classe en valorisant maintenant les « comportements appropriés à la vie en collectivité » et en accordant une importance quant à la « gestion des émotions manifestées par ses élèves » est également précisée (Ministère de l'éducation, 2020, p.60). Le nouveau référentiel des compétences professionnelles définit la compétence à gérer la classe de manière multidimensionnelle permettant de préciser différentes composantes à considérer dans la classe.

Il est intéressant de souligner qu'initialement le concept de gestion de classe était essentiellement basé sur un paradigme constructiviste de l'apprentissage, axé davantage sur la pédagogie de contenu et l'enseignant-e (Archambault et Chouinard, 2022). Ensuite, le concept a évolué davantage vers une pédagogie socioconstructiviste centrée sur l'élève (Archambault et Chouinard, 2022).

Dans le cadre de notre recherche, nous avons défini le concept de gestion de classe en tenant compte des récurrences soulevées dans les définitions retracées, du paradigme de l'apprentissage actuel ainsi que du contexte en adaptation scolaire au secondaire. La définition retenue dans ce mémoire est la suivante :

La gestion de classe vise à prévenir et anticiper les situations pouvant perturber le climat de classe (Bissonnette et al., 2017 ; Caron et al., 2020). Ce faisant, elle se définit par un ensemble d'actes différenciés, réfléchis, séquentiels et simultanés que l'enseignant·e choisit en vue d'établir, de maintenir, et au besoin, de rétablir des conditions favorisant un climat de classe positif et inclusif propice à l'enseignement, et ce, en collaboration avec les élèves, le personnel scolaire et les acteur·rices externes (Archambault et Chouinard, 2022 ; Caron et al., 2020 ; Gaudreau, 2017).

Dans les écrits scientifiques, des modèles ont été conceptualisés par plusieurs auteurs afin d'illustrer la complexité de la gestion de classe. Dans le cadre de notre recherche, nous avons retenu celui de Gaudreau (2017) illustré par cinq composantes qui sont associées aux ressources, aux attentes, aux relations, à l'engagement et à l'indiscipline pour favoriser une gestion de classe optimale. Nous avons choisi ce modèle étant donné que la classification des éléments de la gestion de classe est significativement facilitée par le fait qu'il est construit en composantes et en sous-composantes. De plus, il est possible de différencier les aspects de la gestion de classe préventifs, par les quatre premières composantes, et ceux réactifs référant à la dernière composante de Gaudreau (2017).

2.1.2 Composantes du modèle de gestion de classe de Gaudreau (2017)

Gaudreau (2017) présente cinq composantes constituant une gestion de classe optimale. Dans la prochaine section, chacune d'elles est décrite en vue d'en saisir l'essence. Elles ont un seul et même objectif : « adopter une approche proactive de la gestion de classe, en planifiant et en anticipant les situations de manière à prioriser les actions préventives en vue d'établir un climat de classe favorisant les apprentissages des élèves » (Gaudreau, 2017, p. 33).

La première composante est la gestion des ressources qui se caractérise par cinq sous-composantes distinctes : la gestion du temps, de l'espace, du matériel, des outils technologiques et des ressources humaines. Elle a pour objectif de prévenir les pertes de temps en planifiant, en organisant, en supervisant et en soutenant les élèves lors des activités d'apprentissage. Par conséquent, elle encourage l'engagement des élèves et leur motivation à apprendre. Le temps est précieux et se doit d'être judicieusement planifié, en respectant à la fois les programmes éducatifs, le temps d'enseignement et d'apprentissage, celui alloué à la tâche, etc. Quant à l'espace, celui-ci consiste à connaître les espaces disponibles pour enseigner, l'aménagement des lieux tel que la configuration des bureaux et l'affichage dans une visée éducative. Le matériel se doit d'être attrayant et stimulant, de prendre en considération les champs d'intérêts des élèves et leurs besoins en vue de favoriser l'engagement scolaire. Les ressources technologiques permettent d'enseigner, de soutenir les apprentissages tout en visant une rééducation pour les élèves présentant des besoins particuliers. Les ressources humaines englobent plusieurs personnes du milieu scolaire, dont l'équipe-école, les personnes professionnelles, les parents ainsi que les élèves. La cohésion et la collégialité au sein d'une équipe-école qui se préoccupe du vécu professionnel de tout un chacun et qui offre du soutien par des pratiques collaboratives viennent à optimiser la gestion de classe. Quant à la famille et la communauté, leur participation a un effet positif sur la réussite des élèves. Les élèves sont également une ressource à ne pas négliger étant donné que l'entraide par les pairs et la valorisation de l'autonomie viennent influencer la réussite et aider ceux en difficulté d'apprentissage et d'adaptation.

La deuxième composante est l'établissement des attentes claires. Elle est indispensable en vue d'instaurer un bon fonctionnement et un environnement de classe sécurisant. Pour ce faire, elle nécessite la mise en place de règles, de routines, de procédures en prévision d'explicitation des attentes selon les différents contextes.

La troisième composante est le développement des relations sociales positives. Elle a pour objectif d'instaurer un climat bienveillant ouvert sur la diversité. L'enseignant-e se trouve à être un-e agent-e de socialisation promouvant les valeurs et attentes comportementales de

l'école au sein de la classe. Le développement des relations sociales positives s'entretient entre l'enseignant-e, les élèves ainsi que leurs parents.

La quatrième composante est la mise en œuvre de stratégies pour capter l'attention des élèves et favoriser leur engagement. Elle nécessite la présentation d'activités d'enseignement et d'apprentissage suscitant l'attention et les intérêts des élèves tout en représentant des défis pour ceux-ci. Pour ce faire, la personne enseignante peut varier les modalités pédagogiques, recourir à la différenciation pédagogique de l'enseignement, proposer des activités d'enrichissement, ludiques et créatives qui encouragent un meilleur engagement, une meilleure rétention d'apprentissage et favorise un maintien d'un rythme évitant ainsi les temps morts. Elle assure également une supervision de la progression des apprentissages de manière régulière permettant de suivre les progrès et d'identifier les élèves présentant des difficultés.

La cinquième et dernière composante est la gestion des comportements d'indiscipline. Elle devient nécessaire lorsque, malgré la mise en place des quatre premières composantes de la gestion de classe, des comportements perturbateurs sont adoptés par des élèves venant ainsi déranger le fonctionnement de classe. Les comportements d'indiscipline sont ceux qui créent de la distraction, du désengagement ou de la désobéissance nécessitant une interruption de l'enseignement par l'enseignant-e en vue d'intervenir pour rétablir le fonctionnement de classe (Putman, 2012 cité dans Gaudreau, 2017). Ces comportements peuvent se manifester de manière extériorisée (agressivité, provocation, agitation et impulsivité) ou intériorisée (repli de soi, anxiété, dépression). Ainsi, lors de l'intervention auprès des élèves présentant des comportements perturbateurs, deux types de stratégies peuvent être adoptés selon Gaudreau (2017). Les stratégies préventives permettent de prévenir la manifestation de comportements perturbateurs en évitant que ceux-ci soient exponentiels. Elles regroupent l'enseignement explicite des comportements attendus, l'aide opportune, la proximité, la guidance physique et le toucher, la limitation de l'espace et du matériel, l'évaluation fonctionnelle du comportement, la précorrection et l'intervention concertée. Quant aux stratégies réactives, elles constituent des interventions visant à gérer les écarts de conduite

manifestés par les élèves. Le renforcement fréquent des comportements attendus, l'ignorance intentionnelle, l'appel direct, l'intervention non verbale, l'application de conséquences logiques et naturelles, le système de renforcement et le retrait sont des exemples de stratégies de ce type.

En somme, selon Gaudreau (2017), la prévention se traduit par la mise en place des quatre premières composantes permettant d'établir et de maintenir le fonctionnement de classe (Archambault et Chouinard, 2022). Advenant la nécessité d'interrompre la séquence d'enseignement, l'enseignant·e se voit obligé·e d'intervenir en vue de rétablir le climat de classe (Archambault et Chouinard, 2022 ; Gaudreau, 2017). La classe est un environnement complexe et écosystémique qui possède des caractéristiques intrinsèques et multidimensionnelles (Gaudreau, 2017) tout comme l'insertion professionnelle qui sera défini dans la prochaine section.

2.2 INSERTION PROFESSIONNELLE

Dans cette deuxième partie du cadre conceptuel, le concept d'insertion professionnelle est défini par ses étapes et ses dimensions.

2.2.1 Définir le concept de l'insertion professionnelle

L'insertion professionnelle est un concept polysémique pouvant se rapporter à une période transitoire, un passage de la formation initiale à la pratique enseignante, se situant entre les cinq à sept premières années à l'emploi (Martineau, 2006 ; Mukamurera, 2014). Elle est également qualifiée de processus dynamique non linéaire par le fait qu'il n'existe pas de cheminement unique lorsque l'on parle d'insertion professionnelle tout comme le définit Mukamurera (1999) en s'appuyant sur d'autres personnes chercheuses (Baillauquès, 1999 ; Martineau, 2006 ; Van Nieuwenhoven et Cividini, 2016). Ainsi, l'insertion professionnelle serait difficilement standardisée étant donné que les situations vécues par les personnes lors de cette période sont très variées. Teintée par la subjectivité des personnes et leur choix d'actions, elle constitue un processus graduel et multidimensionnel (Mukamurera, 1999 ;

Mukamurera et al., 2013). Bien que non linéaire sur le plan temporel, le processus d'insertion professionnelle en enseignement comporte des étapes et des dimensions.

2.2.2 Trois étapes de l'insertion professionnelle en enseignement

Les trois étapes de l'insertion professionnelle ont été décrites par plusieurs auteurs. Nous avons choisi de les décrire en nous rapportant à quelques-uns afin de dresser un portrait succinct. Selon Van Nieuwenhoven et Cividini (2016), l'insertion professionnelle se divise en trois étapes progressives.

La première étape est « l'euphorie anticipatrice ». Elle s'amorce lorsque la personne enseignante novice obtient son premier contrat, ressentant généralement un sentiment positif quant à la prise en charge de sa toute première classe. Cependant, lorsqu'elle est confrontée à la réalité, elle change vite son état d'esprit (Van Nieuwenhoven et Cividini, 2016).

L'enseignant-e se retrouve rapidement dans la deuxième étape, soit le « choc de la réalité ». Celle-ci se caractérise par la prise de conscience de la discontinuité entre la formation initiale et la réalité en enseignement (Mukamurera, 2011 ; Nault, 1999). La prise en charge d'une classe par la nouvelle personne enseignante et la responsabilité de ses actes professionnels s'avèrent être une source de stress. De plus, ce choc engendre un sentiment d'insécurité et de doute pédagogique (Mukamurera, 2011). Par conséquent, des craintes naissent liées aux appréhensions quant à l'appropriation des nouveaux espaces physiques, des ressources et de la culture propre à chaque nouvelle école en plus de la préoccupation d'être acceptée par ses collègues.

La troisième étape est « la consolidation des acquis ». Au cours de celle-ci la personne enseignante acquiert de l'expérience lui permettant d'élaborer graduellement des appuis pratiques et théoriques permanents lorsqu'elle vit tant des réussites que des situations difficiles. Lors de celles-ci, elle opte naturellement pour différentes stratégies soit par l'« imitation aveugle », signifiant la reproduction des actions de ses collègues expérimentés ou par la pensée réflexive visant à trouver des solutions (Van Nieuwenhoven et Cividini,

2016). Ces étapes abordent l'aspect temporel de l'insertion professionnelle. Cependant, il existe également une vision dimensionnelle de ce concept.

2.2.3 Dimensions de l'insertion professionnelle

Selon Mukamurera (2011) et Mukamurera et al. (2013), l'insertion professionnelle serait divisée en six dimensions subséquentes. Elles sont interdépendantes et complémentaires l'une de l'autre (Mukamurera, 2011).

La première dimension est celle de l'intégration en emploi. Elle est le point initial de l'insertion professionnelle (Mukamurera et al., 2013). Elle se définit par les conditions d'accès à l'emploi ainsi que ses caractéristiques, soit le processus pour accéder à l'emploi, sa durée, son type et le statut d'emploi, le salaire ainsi que la correspondance de l'emploi avec la formation initiale (Mukamurera, 2011).

La deuxième dimension est celle de l'affectation spécifique et les conditions de la tâche. Elle se caractérise par les conditions de travail ainsi que les tâches attribuées aux enseignant·es débutant·es. Il s'agit de la « [...] nature, les composantes et l'organisation de la tâche, le lien entre la tâche spécifique et le champ particulier de formation, la stabilité de tâche et de milieu, la charge de travail, etc. » (Mukamurera et al., 2013, p. 16).

La troisième dimension est la socialisation organisationnelle. Elle se définit par un « processus par lequel une personne en arrive à apprécier les valeurs, les habiletés, les comportements attendus et les connaissances sociales essentielles afin d'assumer un rôle dans l'organisation et d'y participer en tant que membre » (Bengle, 1993, p. 15, cité dans Mukamurera, 2011). Plus concrètement, l'enseignant·es débutant·es doit s'adapter à chacun des milieux et s'intégrer socialement au sein d'une organisation et d'une équipe-école lors de son entrée dans la profession enseignante (Mukamurera et al., 2013). Cette dimension est un enjeu considérable dans le processus d'insertion professionnelle en enseignement.

La quatrième dimension est la professionnalité. Mukamurera (2011) définit cette dimension comme « l'adaptation et la maîtrise du rôle professionnel, par le développement des savoirs

et compétences spécifiques au métier » (p. 20). La personne enseignante poursuit ses apprentissages du métier tout en se développant de manière professionnelle. Ce faisant, graduellement, elle deviendra plus compétente et plus efficace dans l'exercice de ses fonctions (Mukamurera, 2011). C'est lors du processus d'insertion professionnelle que l'enseignant·e novice développe ses compétences professionnelles attendues (Mukamurera et al., 2013).

Enfin, la cinquième dimension est celle personnelle et psychologique. Elle réfère aux aspects affectifs et émotionnels lors de l'insertion professionnelle (Leroux et Mukamurera, 2013). Lors de cette période, les enseignant·es débutants·es font face à des événements qui constituent une expérience humaine et émotionnelle pouvant être plus ou moins stressante (Leroux et Mukamurera, 2013). La manière de réagir émotionnellement face à ceux-ci dépend de l'interprétation réalisée qu'en fait l'enseignant·e novice. Cela sera déterminant quant à la poursuite dans la profession enseignante (Leroux et Mukamurera, 2013).

L'insertion professionnelle se caractérise par un moment charnière de survie et de consolidation pédagogique (Devos, 2016 ; Mukamurera, 2014). En effet, cette période professionnelle impliquerait des ajustements significatifs et nécessite l'approfondissement des compétences professionnelles (Martineau, 2006). Ainsi, il appert que le développement professionnel est nécessaire en vue de maîtriser progressivement la pratique professionnelle en enseignement (Mukamurera, 2014). Dans le cadre de ce mémoire, ce sont les dimensions trois, quatre et cinq qui nous intéressent davantage, notamment dans l'engagement d'un processus de développement professionnel, dont il sera question dans la prochaine section.

2.3 DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL

Dans cette troisième partie du cadre conceptuel, les concepts de développement professionnel et d'analyse de pratique professionnelle (APP) sont présentés.

2.3.1 Définir le développement professionnel

Le concept de développement professionnel est « un long processus qui s’amorce en amont de la formation initiale et se poursuit en début de carrière et tout au long de celle-ci » (Mukamurera, 2014, p. 13-14). Il se définit par

« un processus graduel d’acquisition et de transformation des compétences et des composantes identitaires conduisant progressivement les individus et les collectivités à améliorer, enrichir et actualiser leur pratique, à agir avec efficacité et efficience dans les différents rôles et responsabilités professionnelles qui leur incombent, à atteindre un nouveau degré de compréhension de leur travail et à s’y sentir à l’aise » (Mukamurera, 2014 p. 12).

Selon Mukamurera (2014), il existe deux conceptions du développement professionnel, dont celle professionnalisante. Elle réfère à « l’acquisition, la consolidation et le renouvellement des connaissances et des compétences professionnelles particulières à travers divers mécanismes et dispositifs d’apprentissage formels et informels » (Mukamurera, 2014, p. 12). La conception professionnalisante du développement professionnel est volontaire et réflexive quant au souhait d’améliorer ses savoirs théoriques et pratiques en enseignement.

Le développement professionnel engage les personnes enseignantes dans un processus d’apprentissage (Clement et Vandenberg, 2000) et de « [...] réflexion sur l’action, qui porte sur les expériences pratiques antérieurement vécues » (Schön, 1994 cité dans Uwamariya et Mukamurera, 2005, p. 142). Il s’inscrit dans une recherche analytique et évaluative continue qu’elles portent sur leur pratique professionnelle en vue de relever les défis au quotidien (Lieberman et Miller, 1990 cités dans Uwamariya et Mukamurera, 2005). Devenant une personne praticienne réflexive, l’enseignant·e s’engage volontairement dans un processus de résolution de problèmes et mène une quête de solutions face aux situations problématiques rencontrées (Lieberman et Miller, 1990 et Wells, 1993 cités dans Uwamariya et Mukamurera, 2005). Ce faisant, ces personnes enseignantes se voient acquérir de nouvelles

pratiques et de meilleures connaissances quant aux situations de son quotidien (Wells, 1993 cité dans Uwamariya et Mukamurera, 2005). Que ce soit dans une visée constructiviste, à partir d'expériences et de pratiques personnelles, ou dans une visée socioconstructiviste, en partage collectif basé sur la coopération et la collaboration, l'enseignant-e apprend et perfectionne sa pratique (Clement et Vandenberghe, 2000 ; Gouin et al., 2021 ; Hargreaves et Fullan, 1992 ; Perrenoud, 1994 cité dans Uwamariya et Mukamurera, 2005). Ainsi, le développement professionnel engage un processus d'apprentissage où l'enseignant-e construit perpétuellement ses savoirs (Clement et Vandenberghe, 2000).

À cet égard, lorsque les personnes enseignantes novices entreprennent leur développement professionnel, de nombreux dispositifs de soutien s'offrent à eux (Kenny et al., 2021) tels que les communautés de pratiques, les communautés d'apprentissage, les groupes d'analyse de pratiques, qui leur permettent d'engager une analyse de pratique professionnelle tout comme il est poursuivi au sein du groupe de codéveloppement professionnel.

2.3.2 Définir l'analyse de pratique professionnelle

L'amélioration des pratiques professionnelles en éducation peut s'engager dans un processus de développement professionnel mené par une réflexion sur l'action (Karsenti et Savoie-Zajc 2018). Pour ce faire, les praticien·nes peuvent recourir à l'analyse de pratiques professionnelles (APP). Selon Robo (2002), elle « permet une réflexion sur sa pratique, une autorégulation ou une corégulation de celle-ci, une formation au service de la praxis, et ce, par un positionnement que l'on pourrait qualifier de métacognitif » (p. 8). Ainsi, l'analyse réflexive ou des pratiques permet d'amener les enseignant·es à analyser leurs pratiques de manière réflexive en plus de formaliser des apprentissages qui découlent de « l'objectivation de la pratique professionnelle » (Martineau et Mukamurera, 2012, p. 55). En effet, la pratique réflexive permettrait de distancier la personne « par rapport à ses pratiques » (Gouin et al., 2021, p. 38). Elle aide la personne impliquée à mieux comprendre sa situation professionnelle, à la « rendre plus intelligible [à son] vécu sans pour autant lui apporter des réponses ou lui donner des conseils » (Robo, 2002, p. 9).

Leroux et Mukamurera (2013) soulignent que l'analyse réflexive dans un contexte d'insertion professionnelle amorce un changement de pratique encouru par les échanges d'expériences au sein d'un groupe de discussion qui permet aux enseignant-es de se soutenir. Le codéveloppement professionnel est notamment une forme de développement professionnel qui s'inscrit dans une analyse de pratique professionnelle qui amène les membres à apprendre les uns des autres et à porter une réflexion sur leur pratique en vue de se perfectionner et d'améliorer celle-ci (Massé et al., 2021 ; Payette et Champagne, 1997). Ainsi, dans le cadre de cette recherche, nous nous intéresserons particulièrement au concept de codéveloppement professionnel qui permet notamment d'engager une démarche d'analyse de pratique professionnelle par la collaboration entre des personnes désirant se perfectionner (Champagne, 2021 ; Payette et Champagne, 1997). Ce concept sera présenté dans la prochaine section.

2.4 CODÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL

Dans cette quatrième et dernière partie du cadre conceptuel, le concept du codéveloppement professionnel est explicité notamment par sa définition fondamentale ainsi que celle adaptée dans le contexte en éducation, suivi par une synthèse de ses étapes et, finalement, une description de chacune d'entre elles.

2.4.1 Définir le concept de codéveloppement professionnel

Étymologiquement parlant, le concept de codéveloppement se définit par son préfixe « co » signifiant « la dimension sociale de la démarche » (Payette et Champagne, 1997, p. 7). Le partage et l'engagement collectif apportent une source motivationnelle et une plus-value à chacun des individus. Quant au suffixe « développement », celui-ci apporte la sémantique des idées d'apprentissage et de perfectionnement en vue d'acquérir « une meilleure maîtrise du métier » (Payette et Champagne, 1997, p. 7), entre autres, en améliorant des compétences professionnelles.

Payette et Champagne (1997) définissent le codéveloppement professionnel telle une méthode de « formation misant sur le groupe et sur les interactions entre les membres pour favoriser l'atteinte de l'objectif fondamental : améliorer la pratique professionnelle » (p. 7). Ainsi, les membres sont amenés à acquérir une meilleure compréhension et une manière d'agir dans une diversité de contextes auxquels ils sont confrontés au quotidien. Ils partagent les mêmes objectifs et ont une méthode unanime. Ils analysent « une situation vécue par l'un d'eux, partage des « savoirs » pratiques, surtout, et des connaissances théoriques, au besoin. » (Payette et Champagne, 1997, p. 7). Initialement, cette forme d'accompagnement, n'étant pas adaptée pour le milieu de l'éducation, a été reprise par quelques auteurs de ce domaine, dont Gaudreau et al. (2021), Massé et al. (2021) et Vanderclayen et al. (2019). Entre autres, ceux-ci ont adapté le codéveloppement professionnel en l'implantant lors de la formation initiale en enseignement auprès notamment de stagiaires et de personnes enseignantes associées.

2.4.2 Codéveloppement professionnel : un survol de la mise en pratique en éducation

À l'origine, six étapes du groupe codéveloppement professionnel (GCP) ont été définies par Payette et Champagne (1997). Actualisées par Champagne en 2021, celui-ci en a détaillé sept étapes.

Dans le contexte en éducation, Gaudreau et al. (2021) et Vanderclayen et al. (2019) ont adapté les étapes du codéveloppement professionnel s'inspirant de Payette et Champagne (1997). Un petit groupe de codéveloppement professionnel (GCP) réunit généralement trois à cinq personnes (Payette et Champagne, 1997). Le nombre de séances peut s'étaler sur une période variant de quelques semaines à quelques mois (Payette et Champagne, 1997). La durée générale de chaque séance du GCP, notamment en éducation, est d'approximativement 90 minutes (Monney et l'Hostie, 2019). Dans le cadre de notre recherche, nous nous sommes inspirées des étapes théorisées par les auteurs, notamment en provenance du domaine de

l'éducation. Voici donc un tableau récapitulatif permettant de rassembler les étapes du codéveloppement professionnel définies respectivement par ces auteurs.

Tableau 1. Les étapes du codéveloppement professionnel

Étapes	Payette et Champagne (1997)	Morrisette et Charara (2015)	Vandercléyen et al. (2019) et Gaudreau et al. (2021)	Champagne (2021)
0	N.A.	N.A.	N.A.	Préparation et choix du sujet de la consultation
1	Exposé de la problématique	Mise en récit d'une problématique professionnelle importante et de situations vécues qui en témoignent	Exposé d'une situation professionnelle vécue par un des participants (client pour Vandercléyen et al. (2019) et porteur pour Gaudreau et al. (2021))	Exposé
2	Clarification de la problématique : questions d'information	Clarification de cette problématique à la faveur des questions qui sont posées et qui permettent d'en approfondir la compréhension	Demande de clarification de la situation par les membres du groupe (consultants pour Vandercléyen et al. (2019) et Gaudreau et al. (2021))	Clarification
3	Contrat de consultation	Formulation d'une demande d'aide qui permet à l'accompagné d'exprimer ses attentes	Identification d'un contrat avec le groupe qui répond au besoin du (client pour Vandercléyen et al. (2019) et porteur pour Gaudreau et al. (2021))	Contrat
4	Réactions, commentaires, suggestions des consultants	Analyse de la situation par les consultants (échanges, suggestions)	Exploration et la mise en pratique de solutions nouvelles	Partage
5	Synthèse et plan d'action	Synthèse et pistes d'action par le client, pour Vandercléyen et al. (2019) ou le porteur pour Gaudreau et al. (2021)	Retour au groupe pour témoigner de ses expérimentations et reformuler la problématique qui se transforme au travers des échanges et des passages à l'action	Le point et projet d'action
6	Conclusion: évaluation et assimilation des apprentissages par chacun	Évaluation de la démarche et bilan des apprentissages par l'ensemble des participants	N.A.	Apprentissage et intégration
7			N.A.	Retour

Outre la prise en considération des étapes présentées dans le tableau précédent, nous avons consulté la mise en pratique du codéveloppement professionnel dans le cadre des recherches menées respectivement par Gagnon et Gamache (2022) et par Morrissette et Charara (2015). En effet, ces contextes respectifs d'implantation de modalités de groupe de codéveloppement professionnel à titre de levier de réflexivité pour des enseignant·es au primaire et au secondaire en transition professionnelle et en insertion professionnelle s'apparentent à notre contexte de recherche. Ainsi, voici les étapes du codéveloppement professionnel adaptées au contexte d'accompagnement d'enseignant·es en insertion professionnelle retenues, selon Champagne, 2021, Massé et al., 2021, Morrissette et Charara, 2015; Payette et Champagne, 1997; Vanderclayen, 2019, dans le cadre de ce mémoire :

Étape 0: Préparation de la situation professionnelle

Étape 1: Exposition de la situation professionnelle

Étape 2: Clarification de la situation professionnelle par des questionnements qui permettent d'en approfondir sa compréhension

Étape 3: Identification des besoins relatifs à la situation professionnelle présentée

Étape 4: Élaboration de pistes d'intervention liées aux besoins relatifs à la situation professionnelle présentée

Étape 5: Synthétisation des pistes d'interventions suggérées et élaboration d'un plan d'action

Étape 6: Évaluation de la démarche et bilan des apprentissages

En sachant les étapes du codéveloppement professionnel, il est nécessaire de définir chacune d'elles afin de bien en comprendre leur fondement respectif.

2.4.3 Étapes du codéveloppement professionnel

Avant de présenter les étapes de codéveloppement professionnel, il importe de présenter les postures des personnes impliquées dans le codéveloppement professionnel. Portant différents noms selon les auteurs, passant du client pour Vanderclayen et al. (2019) au porteur pour

Gaudreau et al. (2021), nous avons choisi de nommer la personne, étant au cœur des échanges lors des séances de codéveloppement professionnel, à titre de personne accompagnée. Pour ce qui est des autres personnes qui participent aux séances de codéveloppement professionnel, ils sont nommés, par Gaudreau et al. (2021) et Vandercléyen et al. (2019), comme des consultants. Pour notre part, nous avons choisi d'employer le terme personne accompagnante décrivant ceux qui écoutent et conseillent la personne accompagnée. Le descriptif de chacune des étapes du codéveloppement professionnel résulte d'une synthèse essentiellement des fondateurs, Payette et Champagne (1997) et de l'actualisation de Champagne (2021) ainsi que des étapes adaptées au contexte en éducation par Champagne (2021), L'Hostie et Monney (2019), Massé et al. (2021), Morrissette et Charara (2015), Payette et Champagne (1997) et Vandercléyen (2019).

2.4.3.1 Étape 0 : Préparation de la situation professionnelle

Cette étape, préalable à la tenue des séances de codéveloppement professionnel, nécessite le choix d'une situation professionnelle par la personne accompagnée qui œuvrera à titre de sujet de consultation (Champagne, 2021). Dans le cas de cette recherche, la personne accompagnée doit consigner des traces écrites d'une situation professionnelle vécue en gestion de classe à laquelle elle a été confrontée (Champagne, 2021).

2.4.3.2 Étape 1 : Exposition de la situation professionnelle

La personne accompagnée partage sa situation professionnelle choisie aux personnes accompagnantes, en la décrivant et en l'explicitant. Cela permet d'objectiver sa pratique et constitue une amorce aux apprentissages. La personne accompagnée doit également exposer ses attentes quant à la forme de la consultation et de l'aide souhaitée (Champagne, 2021; Massé et al., 2021; Morrissette et Charara, 2015; Payette et Champagne, 1997; Vandercléyen, 2019).

2.4.3.3 Étape 2 : Clarification de la situation professionnelle par des questionnements qui permettent d'en approfondir sa compréhension

Les personnes accompagnantes questionnent la personne accompagnée en vue de recueillir davantage d'informations concernant la situation professionnelle présentée. Cela leur permet également de faciliter la compréhension des besoins ainsi que la situation vécue par la personne accompagnée. Les questionnements doivent permettre de relater des informations factuelles et objectives de la part de la personne accompagnée (Champagne, 2021; Massé et al., 2021; Morrissette et Charara, 2015; Payette et Champagne, 1997; Vandercleyen, 2019).

2.4.3.4 Étape 3 : Identification des besoins relatifs à la situation professionnelle présentée

La personne accompagnée identifie son ou ses besoins relatifs à la situation professionnelle présentée. Elle peut les formuler soit par l'intermédiaire d'une demande formelle d'aide ou sous la forme d'une interrogation posée à l'intention des personnes accompagnantes. De ce fait, il importe que les personnes accompagnantes saisissent la nature des besoins de la personne accompagnée afin de mieux y répondre (Champagne, 2021; Massé et al., 2021; Morrissette et Charara, 2015; Payette et Champagne, 1997; Vandercleyen, 2019).

2.4.3.5 Étape 4 : Élaboration de pistes d'intervention liées aux besoins relatifs à la situation professionnelle présentée

Les personnes accompagnantes partagent leur analyse et leur réaction concernant la situation professionnelle présentée par la personne accompagnée. Cela peut prendre la forme de rétroactions constructives pour amener la personne accompagnée à construire sa réflexion à partir de ses connaissances pratiques et théoriques. Elle peut également prendre la forme de pistes de réflexion et d'action possible. Le tout doit être centré sur la personne accompagnée en respectant le droit de parole et en conservant une nature communicationnelle objective. La personne accompagnée répond aux questions de clarifications et elle prend des notes selon

les propos qui contribueront à son développement professionnel (Champagne, 2021; Massé et al., 2021; Morrissette et Charara, 2015; Payette et Champagne, 1997; Vandercléyen, 2019).

2.4.3.6 Étape 5 : Synthétisation des pistes d'interventions suggérées et élaboration d'un plan d'action

La personne accompagnée résume les suggestions de pistes d'action proposées par les personnes accompagnantes. Ce faisant, elle est amenée à formuler des hypothèses d'action réalisables avant la prochaine rencontre de codéveloppement professionnel. La personne accompagnée se voit attribuer le mandat d'expérimenter les actions et les stratégies qui ont retenu son attention. Elle doit garder en tête que ces propositions visent à améliorer sa pratique professionnelle en gestion de classe, dans le cas de notre recherche (Champagne, 2021; Massé et al., 2021; Morrissette et Charara, 2015; Payette et Champagne, 1997; Vandercléyen, 2019).

2.4.3.7 Étape 6 : Évaluation de la démarche et bilan des apprentissages

Lors du retour en groupe, la personne accompagnée est amenée à témoigner de ses expérimentations et à reformuler la problématique qui s'est transformée par les échanges et la mise en action (Massé et al., 2021; Vandercléyen, 2019). Elle fait un bilan succinct des pistes d'interventions expérimentées et expose les changements apportés, notamment à sa pratique professionnelle, ainsi que les apprentissages retenus de cette expérience. Par la suite, les personnes accompagnantes ont l'opportunité de partager leurs apprentissages réalisés par leur analyse de la situation professionnelle et des échanges lors des séances de codéveloppement professionnel (Champagne, 2021; Massé et al., 2021; Morrissette et Charara, 2015; Payette et Champagne, 1997; Vandercléyen, 2019).

En guise de conclusion, les séances de codéveloppement professionnel visent à ce que les personnes enseignantes s'initient à une démarche réflexive qui se veut initialement collaborative se transformant progressivement comme « une partie intégrante de leur pratique

professionnelle » (Payette et Champagne, 1997, p. 76). Ainsi, dans le prochain chapitre, il est question de la démarche méthodologique employée dans le cadre de notre recherche. Comme mentionné précédemment, elle résulte d'une synthèse théorique et pratique du codéveloppement professionnel.

CHAPITRE 3

CADRE MÉTHODOLOGIQUE

Ce troisième chapitre porte sur les choix méthodologiques retenus pour réaliser notre recherche. Pour ce faire, on y aborde successivement et de manière détaillée, l'approche méthodologique, la recherche de type action-formation et co-formation, le dispositif d'étude de cas multiples, l'opérationnalisation de la recherche, les stratégies d'analyse et les critères de scientificité et les limites de la recherche.

3.1 APPROCHE MÉTHODOLOGIQUE

L'approche méthodologique retenue est de nature qualitative interprétative. Elle suscite « l'engagement des praticien[-nes], car les problématiques de recherche abordées sont proches des problématiques professionnelles rencontrées » (Savoie-Zajc, 2018, p. 192). De plus, elle vise l'étude du point de vue de la personne en considérant sa complexité et en tentant d'attribuer une signification à un phénomène selon « les multiples interactions que la personne initie et auxquelles elle répond » (Savoie-Zajc, 2006, p. 99). En outre, cette méthodologie permet de mieux comprendre le contexte des enseignant-es débutant-es en adaptation scolaire (Savoie-Zajc, 2011). Sa nature qualitative vise à partager des expériences professionnelles concernant la gestion de classe au sein d'un groupe de codéveloppement professionnel en plus de répondre aux deux premiers objectifs de la recherche visant à décrire des situations professionnelles problématiques liées à la gestion de classe ainsi qu'à identifier des besoins de formation associés à celles-ci. Quant à sa nature interprétative, elle permet de « comprendre le sens qu'une personne donne à une expérience vécue » (Savoie-Zajc, 2018, p. 192) qui, dans le cas de cette recherche-action-co-formation, vise à répondre au dernier objectif, soit l'analyse de la contribution du groupe de codéveloppement professionnel quant à la compétence à gérer la classe pour des enseignantes en adaptation scolaire au secondaire participantes.

3.2 RECHERCHE DE TYPE ACTION ET CO-FORMATION

Notre étude s'inscrit dans le cadre d'une recherche de type action-formation, mais plus précisément, dans une recherche-action-co-formation (Charlier, 2005 ; Tremblay, 2006). Ce type de recherche est une alliance entre l'étude de la mise en action de personnes qui s'engagent dans une formation collaborative spécifique à un domaine (Seibel et Hugon, 1987). Seibel et Hugon (1987) expliquent que l'aspect de co-formation au sein d'une recherche-action est indiqué puisque le dispositif permet de mobiliser des praticien·nes « vers un approfondissement de [leur] professionnalité ou [...] à un [...] retour de sens [...] dans l'exercice quotidien de la pratique professionnelle des un·es et des autres » (p. 14). En effet, notre groupe de codéveloppement professionnel, par sa dimension réflexive et collaborative, suit une démarche de co-formation basée sur la coopération des membres d'un groupe (Payette, 2000). Les participantes à notre recherche sont amenées à réfléchir sur leurs pratiques en gestion de classe, dans leur contexte d'insertion professionnelle, et à se former mutuellement lors des échanges au sein du groupe de codéveloppement professionnel. De plus, le volet de co-formation s'inscrit dans une forme « de support à la pratique professionnelle » basée sur « un mode d'apprentissage qui repose en majeure partie sur la réflexion et l'échange » (Tremblay, 2006, p. 77). Dans le cadre de notre recherche, ce sont, plus spécifiquement, les questionnements, les échanges et les pistes d'amélioration qui seront présentés et interprétés. Somme toute, en recherche-action-co-formation, les dispositifs d'analyse de pratiques professionnelles permettent d'explicitier, d'analyser de manière critique et d'identifier des compétences en vue d'engager des apprentissages et des changements de pratique (Durat, 2014). Dans notre cas, le groupe de codéveloppement professionnel (GCP), étant un type de dispositif d'analyse de pratique professionnelle, a permis d'étudier quatre cas d'enseignantes débutantes en adaptation scolaire au secondaire.

3.3 DISPOSITIF MÉTHODOLOGIQUE : L'ÉTUDE DE CAS MULTIPLES

Notre dispositif méthodologique s'oriente vers l'étude multicas ou étude de cas multiples (Yin, 2003, 2009, Merriam, 1998). Ce type de dispositif méthodologique est l'étude précise de plusieurs cas en profondeur qui ont un point commun (Hamel, 1997). L'étude de cas vise à « saisir comment un contexte donne acte à l'événement que l'on veut aborder » (Hamel, 1997, p. 10) et à réaliser une « interprétation en contexte » (Merriam, 1988, p. 21). Il est possible de reconnaître des similarités et des différences entre les cas (Stake, 1995 cité dans Alexandre, 2013). Dans le cas de notre recherche, nous avons fait l'étude de quatre cas d'enseignantes débutantes en adaptation scolaire au secondaire. Notre intention était d'approfondir et d'exposer la compréhension de chaque participante concernant une situation professionnelle préoccupante vécue en gestion de classe. Ainsi, des points de concordances et de divergences ont été soulignés par la comparaison des incidents critiques rapportés à l'oral et à l'écrit par les quatre participantes.

3.4 OPÉRATIONNALISATION DE LA RECHERCHE ET INSTRUMENTATION

Dans cette section, il est question de la méthode d'échantillonnage et des instruments de collecte de données qualitatives.

3.4.1 Méthode d'échantillonnage

Dans le cadre de notre recherche, la population ciblée est composée d'enseignantes en adaptation scolaire au secondaire ayant cinq ans et moins d'expérience professionnelle. À l'automne 2021, un échantillon de cinq de ces enseignantes volontaires (n=5) a été retenu afin de constituer un groupe de codéveloppement professionnel (GCP). Étant donné que l'approche méthodologique est de nature qualitative et interprétative, celle-ci privilégie un échantillon de type intentionnel non probabiliste où les participantes sollicitées souhaitent partager leur expérience professionnelle (Fortin, 2010 ; Savoie-

Zajc, 2006 ; 2009). Pour cette recherche, elles devaient répondre à certains critères. Le tableau suivant décrit les critères d'inclusion et d'exclusion.

Tableau 2. Critères d'inclusion et d'exclusion pour la sélection des participantes

Critères d'inclusion	Critères d'exclusion
<ul style="list-style-type: none"> • Avoir un diplôme d'enseignement en adaptation scolaire. • Être un-e enseignant-e en adaptation scolaire au secondaire. • Cumuler au moins une année scolaire (180-200 jours) d'expérience professionnelle en enseignement en adaptation scolaire au secondaire (suppléance et contrats) et cinq ans au plus. • Être à l'emploi du centre de services scolaire ciblé par la chercheuse se situant dans la région de la Capitale-Nationale. 	<ul style="list-style-type: none"> • Avoir moins d'une année scolaire (180-200 jours) d'expérience professionnelle en enseignement en adaptation scolaire au secondaire (suppléance et contrats) et trois ans au plus. • Provenir de milieux éducatifs (écoles secondaires) similaires. • Privilégier les enseignant-es en adaptation scolaire ayant un contrat dans une seule école secondaire.

Préalablement au recrutement des enseignantes débutantes en adaptation scolaire au secondaire, une demande formelle d'autorisation (voir annexe I) pour la réalisation de la recherche a été envoyée par courriel à la direction des services éducatifs d'un centre de services scolaire au sein de la région de la Capitale-Nationale. Il a été ciblé par la chercheuse étant donné sa variété de classes en adaptation scolaire au secondaire. Lorsque l'autorisation nous a été retournée, un courriel a été envoyé à la personne responsable des nouvelles personnes enseignantes du centre de services scolaire ciblé afin de solliciter son aide pour recruter des personnes enseignantes novices en adaptation scolaire au secondaire. Quelques échanges par courriel et des rencontres par vidéoconférence avec cette personne responsable

d'accompagner les nouvelles personnes enseignantes ont permis de clarifier les intentions de la recherche et d'expliquer son déroulement. À la suggestion de la responsable des nouvelles enseignantes du centre de services scolaire, il a été entendu que le recrutement des participantes pour cette recherche serait effectué par le réseau de contacts professionnels de la chercheuse principale. Ainsi, la chercheuse principale a contacté directement, par écrit, des personnes novices en enseignement en adaptation scolaire au secondaire, provenant de différentes écoles au sein du centre de services scolaire ciblé. Elle a également transmis à chacune des participantes un feuillet d'information présentant les objectifs de la recherche et les différentes étapes de sa réalisation.

3.4.2 Instruments pour la collecte de données

Le devis méthodologique qualitatif suggère de superposer et de combiner deux ou trois techniques de collecte de données afin de compenser le ou les biais inhérents à chacune d'entre elles (Baribeau et Germain, 2010 ; Leclerc et al., 2010 ; Savoie-Zajc, 2019). Ainsi, pour mener cette recherche, trois outils de collecte de données ont été sélectionnés, soit la fiche d'identification du profil et de leurs besoins de formation en matière de gestion de classe, la technique des incidents critiques et les séances de groupe de codéveloppement professionnel (GCP).

3.4.2.1 Fiche d'identification du profil des participantes et de leurs besoins de formation en matière de gestion de classe

Puisqu'il s'agit d'une étude multicas descriptive (Merriam, 1988 ; Yin, 2009), il importe de connaître et de présenter les caractéristiques de chaque participante. Ainsi, celles-ci ont rempli une fiche d'identification (voir annexe II) visant à décrire leur profil et à identifier leurs besoins de formation en gestion de classe avant la tenue des séances du groupe de codéveloppement professionnel (GCP). Les informations recueillies ont permis de présenter en détail le portrait de chacune des quatre études de cas et ont également permis aux participantes de cibler les informations importantes à communiquer au GCP.

3.4.2.2 Technique des incidents critiques

La technique des incidents critiques est un outil de collecte permettant de recueillir des faits relatifs aux comportements adoptés par une personne dans une situation significative donnée (Flanagan, 1954). En contexte d'enseignement, la technique de l'incident critique permet à une personne enseignante de décrire un événement significatif ponctuel ou récurrent associé à l'encadrement d'élèves (Brunelle et al., 1988). L'incident critique permet également d'exposer, d'un point de vue subjectif et intersubjectif, l'expérience vécue par une personne (Butterfield et al., 2005 cités dans Leclerc et al., 2010). Les informations recueillies sont concrètes et authentiques, permettant ainsi à l'enseignant·e de se positionner quant aux perceptions de son enseignement et aux besoins émergents de la situation professionnelle décrite (Brunelle et al., 1988).

Dans le cadre de notre recherche, l'incident critique est axé sur un aspect de la pratique enseignante des participantes, soit la gestion de classe en contexte d'insertion professionnelle en adaptation scolaire au secondaire. Cet outil a permis de répondre au premier objectif de la recherche, soit décrire des incidents critiques liés à la gestion de classe évoqués par les enseignantes débutantes en adaptation scolaire au secondaire participantes. À l'instar de Leclerc et al. (2010) et à partir d'une préexpérimentation du gabarit de l'incident critique (voir annexe III), des lignes directrices ont été fournies aux participantes, dans un gabarit, afin de les guider dans la rédaction d'une situation professionnelle préoccupante en gestion de classe. Voici les principaux éléments demandés aux participantes pour la rédaction de leur incident critique qui mène à l'analyse de la pratique professionnelle en gestion de classe :

- Le moment de la journée (quand)
- L'endroit (où)
- La matière enseignée ainsi que la ou les modalités d'enseignement (quoi)
- Les personnes impliquées (qui)

- Le déroulement de la situation professionnelle (comment)
- L'élément déclencheur ainsi que les causes expliquant l'émergence de cette situation professionnelle en gestion de classe (pourquoi)

La technique des incidents critiques permet aux participantes de se préparer à l'étape 0 du GCP, laquelle réfère à la préparation d'une situation professionnelle par la rédaction d'un incident critique. Avant de remettre le document permettant de rédiger l'incident critique, la chercheuse principale a rencontré les participantes en vue de leur expliquer en quoi consistait un incident critique. À cet effet, elle leur a mentionné que l'incident critique devait être rédigé spécifiquement à une situation professionnelle qui s'était déroulée récemment dans leur classe et qui les avait marquées. Les participantes devaient écrire directement dans le gabarit de l'incident critique (annexe III) et le retourner à la chercheuse, par courriel, avant la tenue des séances du groupe de codéveloppement professionnel.

3.4.2.3 Groupe de codéveloppement professionnel

Dans le cadre de cette recherche, nous avons choisi d'employer le groupe de codéveloppement professionnel à la fois comme dispositif d'analyse de pratique professionnelle que comme outil de collecte. Il est un outil de collecte généralement employé lors de recherches de nature qualitative et de type recherche-action-formation (Baribeau et Germain, 2010 ; L'Hostie, Monney et Nadeau-Tremblay, 2013). Il est également un dispositif d'accompagnement et de co-formation qui vise l'amélioration de pratiques (Payette et Champagne, 1997). En effet, le codéveloppement professionnel est une pratique de formation qui se réalise de manière collective et qui encourage les participant·es à s'engager « à apprendre sur leur propre pratique, en écoutant et en aidant des collègues à cheminer dans la compréhension et l'amélioration effective de leur pratique » (Payette et Champagne, 1997, p. 8). Il permet de placer la personne praticienne dans une posture d'analyse, d'étude ou de recherche sur elle-même et de faire le lien entre

l'action et la formation (Charlier, 2005 ; L'Hostie et al., 2013 ; Payette et Champagne, 2010). De plus, une confrontation entre les différents regards portés par les participant·es du groupe au sujet d'une situation professionnelle est portée par les échanges au sein du groupe (Leclerc, et al., 2010).

3.4.2.4 Déroulement des séances de groupe de codéveloppement professionnel

En respectant les sept étapes (Champagne, 2021) du déroulement des séances selon les modalités du codéveloppement professionnel, chaque participante de notre étude est appelée à incarner le rôle d'accompagnée tel que décrit dans le cadre conceptuel, tandis que les autres incarnent le rôle de personne accompagnante (Massé et al., 2021 ; Morrissette et Charara, 2015 ; Payette et Champagne, 1997 ; Vandercleyen, 2019). Avant la première séance du GCP, les enseignant·es novices en adaptation scolaire au secondaire de notre recherche ont d'abord rempli la fiche d'identification. Par la suite, elles ont rédigé individuellement un incident critique afin de décrire une situation professionnelle préoccupante concernant leur gestion de classe, ce qui correspond à l'étape 0 du GCP. La tenue des séances du GCP s'est déroulée du mois d'octobre au mois de décembre 2021. La première étape a débuté par le partage de l'incident critique par la personne accompagnée. La deuxième étape a mis l'accent sur la clarification de l'incident par les questions posées par les membres du GCP à l'intention de la personne accompagnée. La troisième étape a permis à la personne accompagnée de nommer les besoins relatifs à l'incident critique spécifique à la gestion de classe. La quatrième étape a consisté au partage, par les membres du GCP, quant aux pistes d'intervention en fonction de l'incident critique et des besoins relatifs à la gestion de classe à l'intention de la personne accompagnée. La cinquième étape, la personne accompagnée a synthétisé les pistes d'intervention suggérées par les membres du GCP. Ensuite, elle en a choisi trois à quatre dans l'optique de les mettre en pratique au sein d'une classe. Finalement, la dernière étape du GCP a permis à la personne accompagnée de réaliser un bilan des apprentissages quant à l'expérimentation des pistes d'intervention. Les cinq séances du

GCP se sont exclusivement déroulées en ligne étant donné les mesures sanitaires qui étaient en vigueur. Le déroulement des quatre premières séances du GCP s'est réalisé selon les sept étapes du groupe de codéveloppement professionnel décrit dans le cadre conceptuel. La dernière séance a permis aux participantes de s'exprimer quant à la pertinence du GCP comme mesure d'accompagnement lors de l'insertion professionnelle spécifique au développement professionnel en gestion de classe. L'ordre ainsi que le temps accordé pour chacune des étapes du GCP, inspirés de l'étude menée en éducation par L'Hostie et Monney (2019), sont décrits dans le tableau suivant :

Tableau 3. Déroulement des séances de groupe en ligne selon les modalités du codéveloppement professionnel

Étapes des séances en groupe codéveloppement professionnel	Temps accordé
Étape 0 : Préparation d'une situation professionnelle par la rédaction d'un incident critique	60 minutes
Étape 1: Exposition de la situation professionnelle à l'aide de l'incident critique rédigé	10 à 15 minutes
Étape 2: Clarification de la situation professionnelle par des questionnements qui permettent d'en approfondir sa compréhension	10 à 15 minutes
Étape 3: Identification des besoins relatifs à la situation professionnelle présentée	5 minutes
Étape 4: Élaboration de pistes d'intervention liées aux besoins de formation relatifs à la situation professionnelle présentée	40 à 45 minutes
Étape 5: Synthétisation des pistes d'intervention suggérées et élaboration d'un plan d'action	5 minutes
Étape 6: Évaluation de la démarche et bilan des apprentissages	10 minutes

En somme, la durée approximative des séances de codéveloppement professionnel en ligne était approximativement d'une heure et quinze minutes.

3.5 STRATÉGIES D'ANALYSE DES DONNÉES

En recherche qualitative et interprétative, l'analyse permet d'extraire des liens à travers les données recueillies (Deslauriers, 1991). Comme chercheuse principale, les données ont été scrutées « de différentes manières pour en dégager le plus de significations possible » (Angers, 2000, p. 192). Nous avons procédé à une analyse en profondeur de chaque cas selon les données recueillies provenant des incidents critiques et des échanges au sein du groupe de codéveloppement professionnel (GCP). La stratégie d'analyse employée pour le traitement des données est différente pour les trois outils de collecte des données.

3.5.1 Stratégie d'analyse des fiches d'identification des participantes

En vue de présenter les études de cas, nous avons structuré les caractéristiques de chaque participante, ayant présenté un incident critique aux membres du GCP, de sorte à synthétiser les éléments recueillis dans la fiche d'identification ainsi que ceux rapportés à l'oral. Cela a permis de décrire le profil de chaque participante.

3.5.2 Stratégie d'analyse des incidents critiques

En vue de conserver la qualité des situations rapportées dans les incidents critiques, nous avons structuré leur présentation dans les résultats de manière descriptive (Lescarbeau, 2000). Ainsi, une synthèse du déroulement respectif des incidents critiques, rapportés à l'écrit et à l'oral par les participantes, a été réalisée tout en conservant l'authenticité des propos rapportés par les participantes du GCP (Flanagan, 1954 ; Lescarbeau, 2000).

Pour interpréter les incidents critiques, nous avons procédé à une mise en « évidence des principes relatifs au comportement humain et relaté des faits se rapportant aux conditions et au contexte d'une situation » [notre traduction] comme le souligne Flanagan (1954, p. 327). Cette interprétation des incidents critiques « permet également d'analyser et d'inférer les actions posées par la personne » [notre traduction] (Flanagan, 1954, p. 327). Ainsi, nous avons opté pour une stratégie d'analyse déductive basée sur une catégorisation selon les cinq composantes et sous-composantes de la gestion de classe de Gaudreau (2017) (annexe IV). Nous avons choisi d'extraire les convergences plutôt que les divergences des incidents critiques (Lescarbeau, 2000) selon les éléments suivants (Brunelle et al., 1988) :

- identifier les mots-clés permettant de résumer l'incident critique;
- mettre au point des catégories d'incidents critiques regroupant les réponses qui présentent des similitudes;
- subdiviser, s'il y a lieu, les catégories en sous-catégories;
- si le nombre de catégories le permet, regrouper par thèmes les catégories qui présentent des similitudes.

Cette analyse des incidents critiques permet de poursuivre le pôle de co-formation de la recherche-action visant à dégager ce sur quoi les participantes au groupe de codéveloppement professionnel arrivent à un consensus, ce que le groupe a appris ensemble, les apprentissages réalisés par le partage afin d'entrevoir « d'autres façons de penser et d'agir ou encore pour éclairer ce qui se passe dans l'action » (Bergeron et al., 2019, p. 23). De plus, étant donné que la présente recherche constitue une étude multicas, l'analyse individualisée (Yin, 2009) et comparée des incidents critiques a été réalisée. Les résultats exposent chaque cas en commençant par le profil de chaque enseignante participante, de leur incident critique respectif et, finalement, des principaux échanges au sein du GCP ont été comparés en vue de regrouper les similitudes entre les cas selon la catégorisation déterminée (annexe IV).

3.5.3 Stratégie d'analyse des séances de groupe de codéveloppement professionnel

En ce qui concerne les séances du GCP, il y a eu une transcription audio des séances en verbatims des données. Il s'en est suivi un long processus itératif en vue de visualiser, réduire et organiser les données qualitatives (Paillé et Mucchielli, 2021). Une analyse de contenu thématique a ensuite été opérationnalisée. Elle réfère à « l'ensemble des démarches visant l'étude des formes d'expression humaine [...] tel que les discours écrits » (Gauthier et Bourgeois, 2021, p. 418). Concrètement, nous avons réalisé une catégorisation qui consiste à repérer des unités de sens par thématiques et sous-thématiques (Bardin, 2013 ; Delacroix et al., 2021; Negura, 2006 ; Paillé et Mucchielli, 2021). Nous avons procédé à l'extraction de segments des corpus de texte, issus des verbatims des séances du GCP, et par la catégorisation en fonction de la grille d'analyse (annexe IV) basée sur les cinq composantes et sous-composantes de la gestion de classe de Gaudreau (2017). En clair, le codage de données a consisté à attribuer des étiquettes (thèmes et sous-thèmes) aux unités de sens, le contre-codage à vérifier de manière indépendante le codage initial (par une autre chercheuse), et l'intercodage à parvenir à un consensus sur les codes finaux à utiliser (avec l'équipe de direction de recherche). Ces processus ont aidé à assurer la fiabilité, la validité et la cohérence de l'analyse qualitative des données.

Afin de bien saisir les aspects méthodologiques de la recherche, voici un tableau permettant de les résumer :

Tableau 4. Adéquation entre les objectifs de recherche, la recherche-action-co-formation, les outils et instruments de collecte ainsi que les stratégies d'analyse

Objectifs	Volet de la recherche-action-co-formation	Outils et instruments	Stratégies d'analyse
Décrire des incidents critiques liés à la gestion de classe évoqués par les enseignantes débutantes en adaptation scolaire au secondaire	Recherche-action	Incidents critiques	Déductive selon les composantes et les sous-composantes de la gestion de classe de Gaudreau (2017)
Identifier les besoins de formation, en matière de gestion de classe, rattachés aux incidents critiques décrits par les enseignantes en adaptation scolaire au secondaire	Recherche-action-co-formation	Fiche d'identification du profil et séances de groupe de codéveloppement professionnel	Déductive selon les composantes et sous-composantes de la gestion de classe de Gaudreau (2017) (voir annexe IV)
Analyser la contribution du groupe de codéveloppement professionnel visant une progression de la compétence à gérer la classe pour les enseignantes en adaptation scolaire au secondaire	Recherche-action-co-formation	Séances de groupe de codéveloppement professionnel	Déductive en regroupant les avantages, les limites et les pistes d'amélioration à la participation à un GCP

Somme toute, il importe de préciser que nous avons procédé à un « toilettage », lors du passage de l'oral à l'écrit, des discours rapportés par les participantes afin « de rendre les propos des participantes plus explicites et lisibles, sans déformer leur contenu ni nuire à la qualité et à la finesse de l'analyse » (Laroui et de la Garde, 2017, p. 169).

3.6 CRITERES DE SCIENTIFICITE DE LA RECHERCHE

Le domaine de la recherche en éducation prévoit quatre critères de scientificité, soit la crédibilité, la transférabilité, la fiabilité et la confirmabilité, permettant à la méthodologie de nature qualitative d'être rigoureuse (Mukamurera et al., 2006). L'étude de cas multiples n'y fait pas exception.

La crédibilité réfère à la distinction entre les données générées par les personnes participantes à une recherche et l'interprétation qu'en fait la personne chercheuse (Kemp, 2012 cité dans Proulx, 2019). La personne chercheuse doit valider ses observations en vue de s'assurer que celles-ci soient concordantes avec la réalité (Drapeau, 2004). Dans le cas de notre recherche, des questions de validation, durant la tenue des séances du GCP, ont été posées à l'intention des participantes en vue de valider la compréhension de la chercheuse principale. Par exemple, à la fin des séances du GCP, la chercheuse principale a reformulé les pistes d'intervention nommées par la personne accompagnée afin de valider adéquatement sa compréhension. Cela permet une rédaction des résultats fidèle aux propos des participantes en plus d'une interprétation à leur juste valeur (Laperrière, 1997).

La transférabilité a trait aux résultats pouvant être adaptés selon les contextes (Kemp, 2012 cité dans Proulx, 2019). Il pourrait être possible, pour d'autres milieux, de se servir des résultats de notre étude afin de nourrir une réflexion sur le cas des enseignant·es en insertion professionnelle en adaptation scolaire au secondaire aux prises avec des problématiques de gestion de classe.

La fiabilité réfère au fait que les données peuvent être reproduites en conservant les mêmes conditions de la recherche (Drapeau, 2004; Kemp, 2012 cité dans Proulx, 2019). Toutefois, dans l'étude multicas, selon Merriam (1998 cité dans Alexandre 2013), la reproduction d'une recherche peut faire voir des résultats différents sans invalider ceux de la recherche initiale. En effet, compte tenu des possibilités infinies de combinaison de cas au sein d'un groupe, les interprétations peuvent différer selon la personne chercheuse (Merriam, 1998 cité dans Alexandre, 2013). Pour contrer cette spécificité de l'étude de cas multiples, nous avons détaillé la méthodologie de sorte à exposer les stratégies d'analyse qui ont conduit à la rédaction des résultats et à l'interprétation des données.

Finalement, la confirmabilité se voit dans l'objectivation des données et des résultats de la recherche en vue de faire abstraction des biais de la part de la personne chercheuse (Kemp, 2012 cité dans Proulx, 2019). Lors des séances du GCP, la chercheuse principale a adopté une posture d'animatrice. Cette posture est définie, par Payette et Champagne (1997), comme étant une personne qui gère le temps et les tours de parole, qui dirige les échanges en fonction des étapes du GCP et qui encourage les participantes à s'exprimer et à partager leur expérience relative à la gestion de classe. Ainsi, la chercheuse s'est abstenue de commenter ou suggérer des éléments de réponses aux participantes. Elle s'en est tenue à des questions de validation des propos des participantes en vue d'objectiver les données (Gonthier, 2020). Il est donc nécessaire que la personne qui anime les séances du GCP ait des connaissances relatives aux étapes du codéveloppement professionnel ainsi qu'au modèle de gestion de classe de Gaudreau (2017) dans le cas de cette recherche. De plus, en ayant un contexte professionnel similaire aux participantes, cela permet à la personne chercheuse de créer une proximité avec les participantes et de mieux comprendre leur réalité.

3.7 CONSIDÉRATIONS ÉTHIQUES ET DÉONTOLOGIQUES

Les recherches en éducation permettent de recueillir des données auprès des humains. Ce faisant, certaines précautions sont à prendre en vue de mener une recherche respectant les considérations éthiques et déontologiques. Tout d'abord, une demande d'un certificat d'éthique au mois de janvier 2021 a été effectuée au comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'Université du Québec à Rimouski (CÉRUQAR). Le certificat a été officialisé lors de son obtention au mois d'avril 2021 en portant le numéro CÉR-115-900 (voir annexe V). Des mesures quant à l'obtention du consentement et du respect de la confidentialité des données ont été considérées distinctement pour les trois outils de collecte. En ce qui concerne le consentement pour l'incident critique, celui-ci a été verbal. L'obtention du consentement pour l'enregistrement des séances du GCP s'est réalisée par écrit. Les participantes ont été informées que l'enregistrement des cinq séances en ligne du groupe de codéveloppement professionnel était à des fins de rédaction d'un verbatim. Elles ont toutes signé et remis ledit formulaire de consentement écrit à la chercheuse principale (voir annexe VI).

Des mesures ont été prises en vue de conserver la confidentialité des données recueillies. Entre autres, pour l'ensemble des documents qui ont été complétés par les participantes, ceux-ci ont été dénominalisés. Pour identifier les participantes dans les incidents critiques ainsi que les verbatims rédigés à la suite des séances du GCP, leurs prénoms et noms respectifs ont été remplacés par un code et des prénoms fictifs dans les résultats de la recherche. Leur école d'appartenance ainsi que le nom du centre de services scolaire ont été anonymisés. Lors de la parution du mémoire et la diffusion des données de la recherche, il sera impossible d'y associer une personne ou le centre de services scolaire. En ce qui a trait aux documents recueillis pour cette recherche, dont l'incident critique, les formulaires de consentement, les verbatims et les enregistrements audiovisuels des séances de groupe de codéveloppement professionnel, ceux-ci seront conservés dans respectivement deux espaces de stockage numériques. Ces documents seront conservés

pendant cinq ans dans l'ordinateur de la chercheuse principale, qui possède un code d'accès sécurisé, et le *One Drive* sécurisé de L'UQAR et seront détruits par la suite.

En conclusion, la conception de la méthodologie de cette recherche-action-co-formation a permis de générer des données ainsi que de structurer leur analyse. Dans le prochain chapitre, il est question de la présentation des résultats sous la forme de quatre études de cas.

CHAPITRE 4

PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

Ce quatrième chapitre présente les résultats obtenus lors de la collecte de données. Lors de cette période, cinq enseignantes novices en adaptation scolaire au secondaire ont été sollicitées afin de former un groupe de codéveloppement professionnel (GCP). Au sein de celui-ci, les enseignantes ont présenté individuellement un incident critique relatant une situation professionnelle problématique spécifique à leur gestion de classe en contexte d'insertion professionnelle. Étant donné que cette recherche est une étude de cas multiples, la présentation des résultats pour chacune des participantes est articulée selon les étapes du groupe de codéveloppement professionnel. La structure est également en miroir aux objectifs de la recherche. Il importe de mentionner que quatre des cinq participantes ont présenté un incident critique afin que les cas présentés soient variés. La cinquième participante, qui n'a pas présenté d'incident critique, a mentionné que ces besoins étaient similaires à sa collègue qui participait également à la recherche. Pour faciliter la lecture des résultats, voici les prénoms fictifs des quatre enseignantes qui ont présenté un incident critique au sein du GCP : Béatrice, Lyana, Daphnée et Margot.

La première partie des résultats aborde les caractéristiques spécifiques à chaque participante ainsi que la description de leur incident critique référant aux étapes 0 et 1 du GCP. Les participantes ont pris soin d'attribuer des prénoms fictifs pour décrire les élèves impliqués dans leur situation professionnelle relatée. La deuxième partie permet de présenter les questionnements des participantes afin de clarifier l'incident critique référant à l'étape 2 du GCP (premier objectif). La troisième partie expose les besoins de formation émergents, en matière de gestion de classe, nommés par la participante ayant présenté son incident critique lié à l'étape 3 du GCP (objectif 2). La quatrième partie fait référence aux pistes d'intervention proposées par les membres du GCP ainsi que le retour de la part de la participante quant aux interventions expérimentées dans sa classe respective référant aux étapes 4, 5 et 6 du GCP.

Après la présentation des quatre cas, une dernière partie des résultats permet de mettre en lumière les points de vue des participantes sur les avantages, les inconvénients ainsi que les pistes d'amélioration relatives à la contribution du GCP (objectif 3). Celui-ci s'avère être un levier de développement professionnel, en matière de gestion de classe, pour ces enseignantes débutantes en adaptation scolaire au secondaire. Des extraits toilettés de leurs propos, c'est-à-dire qui ont été rédigés de sorte à rendre la lecture intelligible, sont encadrés par des guillemets, enrichissant ainsi l'exposé des résultats.

4.1 PRÉSENTATION DU CAS DE BÉATRICE

Cette première partie décrit brièvement le cas de Béatrice, ses caractéristiques en tant qu'enseignante débutante en adaptation scolaire au secondaire. Son incident critique est ensuite présenté afin de bien poser le sujet de discussion au sein du groupe de codéveloppement professionnel (GCP).

4.1.1 Caractéristiques de Béatrice

Béatrice est à sa deuxième année d'enseignement en adaptation scolaire au secondaire. Antérieurement, elle a complété sa technique d'intervention en délinquance. À la fin de ses études collégiales, elle a travaillé pendant quatre ans dans un centre jeunesse. Elle a ensuite réalisé un baccalauréat en adaptation scolaire et sociale. Pour l'année 2021-2022, elle a choisi un contrat de 100 % dans une classe spécialisée dans un centre jeunesse comportant huit élèves ayant des difficultés d'apprentissage, des troubles de comportement et de santé mentale. Sa tâche consiste à enseigner principalement le français et les mathématiques. Elle enseigne également un cours intitulé « Projet » qui permettait d'impliquer les élèves dans diverses activités en classe : entretenir un jardin hydroponique, faire de la peinture, concevoir un livre de recettes, etc.

4.1.2 Incident critique présenté par Béatrice

Béatrice a relaté une situation problématique récurrente qui perturbe sa gestion de classe.

« Je vis une situation problématique quotidiennement qui survient à différents moments de la journée, plus spécifiquement, lors des cours de français et de mathématiques. Peu importe la modalité d'enseignement que je choisis, que ce soit l'enseignement magistral, l'apprentissage en grand groupe, en sous-groupe, en individuel, en ateliers ou en équipes, deux de mes élèves adoptent des comportements qui perturbent le climat de ma classe. Ils commencent par dire des commentaires jugés inutiles, et lorsque la situation s'envenime, ils peuvent exprimer des injures et des insultes envers autrui et adopter des comportements de violence. Par exemple, ils lancent des objets ou déplacent des bureaux. À ce moment, je les retire de ma classe et je les dirige vers un local adjacent. Lorsque j'interviens auprès de l'un d'eux, l'autre élève réagit de sorte à provoquer l'élève avec qui je suis en train de discuter. Souvent, ces deux élèves s'insultent mutuellement, entrant ainsi dans une escalade verbale, ce qui provoque une détérioration du climat de ma classe. Lorsque ces deux élèves adoptent des comportements dérangeants, j'utilise une gradation dans mes interventions, c'est-à-dire, dans le jargon des écoles, des paliers d'intervention allant bien souvent d'une suggestion à visée d'apaisement à une invitation à retrouver le calme en retrait de la classe, selon la situation.

Je travaille normalement en collaboration avec deux éducatrices spécialisées qui sont présentes dans ma classe. Toutefois, au moment de la situation relatée, l'une d'elles était absente en raison d'un arrêt de travail. Ainsi, dans ma classe, il « [...] manque de personnes significatives [...] » rendant ma gestion de classe plus complexe en contexte d'adaptation scolaire au secondaire. J'ai ressenti le besoin d'avoir plus de soutien pour mes élèves, alors j'ai demandé à la direction de mon école qu'une troisième éducatrice spécialisée soit intégrée à l'équipe-classe ainsi qu'une deuxième enseignante. Mon objectif visait à séparer ma classe en sous-groupes pour faciliter ma gestion de classe. Finalement, j'éprouve des difficultés à

établir une communication avec les parents étant donné que certains de mes élèves résident en foyer au sein d'un centre jeunesse ou que certains ont des parents désengagés. »

4.1.3 Clarification de l'incident critique par les questionnements des membres du GCP

La section qui suit permet d'exposer les questionnements de la part des membres du GCP à l'égard de la situation professionnelle vécue en gestion de classe par Béatrice. Tout d'abord, les questions et les spécifications concernant les aspects circonstanciels de l'incident critique sont décrites. De cette description et par une analyse de contenu, il est possible de dégager les questionnements des membres du GCP et de les associer à quatre des cinq composantes de la gestion de classe (Gaudreau, 2017), soit la gestion des ressources, le développement des relations sociales, la mise en œuvre de stratégies pour capter l'attention des élèves et favoriser leur engagement, et finalement, la gestion des comportements d'indiscipline.

4.1.3.1 Clarification des éléments circonstanciels de l'incident critique de Béatrice

Les questions visant la clarification des éléments circonstanciels de l'incident critique concernent principalement la finalité du programme à suivre, l'objectif scolaire au sein de la classe de Béatrice ainsi que les profils de ses élèves.

Tout d'abord, l'une des participantes du GCP cherche à connaître la finalité du programme et les débouchés associés. Béatrice mentionne que le programme associé à sa classe s'intitule Cheminement particulier de formation continue (CPFC). Les élèves développent des compétences et acquièrent des savoirs figurant dans le document ministériel Progression des apprentissages de secondaire 1 et 2 (MEQ, 2001). Elle affirme que sa classe offre le service de dernière ligne du centre de services scolaire, car les élèves qui composent sa classe ne trouvent pas réponse à leurs besoins dans les autres écoles et dans les classes au régulier. Béatrice vise à ce que ses élèves puissent réussir leur sixième année afin d'avoir accès au Parcours de formation axée sur l'emploi (PFAE), plus précisément celui de la Formation préparatoire au travail (FPT). Par la suite, une participante du GCP enchaîne en questionnant

Béatrice sur le profil des deux élèves impliqués dans l'incident critique présenté, et plus spécifiquement sur leur projet de vie lorsqu'ils auront terminé leur scolarité. Béatrice souligne que l'un des deux élèves n'a pas de préférence, il sait qu'il ne veut pas compléter son secondaire et que lorsqu'il aura terminé l'école, il a un emploi avec son père qui lui est garanti. Il souhaite tout simplement exercer un emploi lui rapportant de l'argent. L'autre élève ne sait pas ce qu'il fera après l'école et Béatrice ne le sait pas également. Elle indique que ce dernier éprouve des difficultés à identifier ses propres qualités. Elle précise qu'il a une basse estime de soi et elle pense que « [...] cela le valorise de faire des niaiseries » en classe, parce qu'il trouve l'école difficile. Elle ajoute que l'élève a un trouble de comportement et d'autres diagnostics. Finalement, une des participantes du GCP s'intéresse aux profils des élèves composant la classe de Béatrice. Celle-ci précise qu'elle enseigne au sein d'une école ayant un mandat régional et que chaque élève a plusieurs diagnostics. Elle précise que son environnement de travail ressemble à celui d'un centre jeunesse.

4.1.3.2 Clarification concernant la gestion des ressources au sein de la classe de Béatrice

Le principal questionnement de la part des participantes du GCP concerne l'organisation spatiale de la classe de Béatrice, plus spécifiquement, en ce qui a trait à l'emplacement des bureaux des élèves. Celle-ci mentionne que sa classe est configurée en carré et que ses élèves ont leur bureau face aux murs (bleu) puisqu'ils manifestent de l'intolérance l'un envers l'autre. Des paravents ou une bibliothèque (noir) permettent de séparer les espaces entre les élèves afin qu'ils ne se voient pas. Les éducatrices spécialisées (vert) se placent au milieu de la classe et le bureau de Béatrice (mauve) se trouve à l'avant de celle-ci, facilitant ainsi l'accueil des élèves. Selon elle, cet aménagement de classe lui permet d'exercer son rôle d'enseignante plutôt que celui d'éducatrice spécialisée, lequel est davantage axé sur la gestion de comportements. Cela lui permet, entre autres, d'enseigner et de travailler en sous-groupe avec ses élèves. La figure suivante illustre un schéma s'apparentant à la description faite par Béatrice concernant l'aménagement de sa classe.

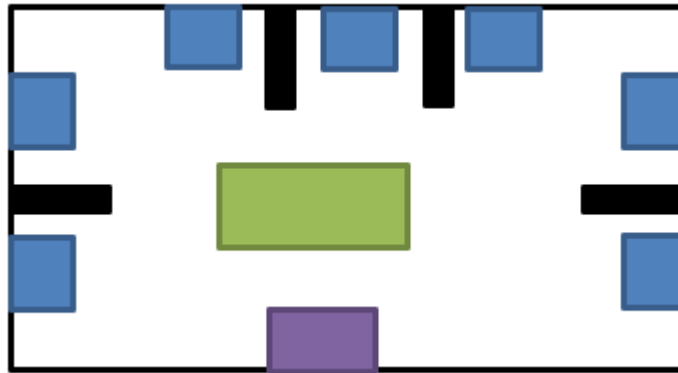


Figure 1. Aménagement de la classe de Béatrice

4.1.3.3 Clarification concernant le développement de relations sociales au sein de la classe de Béatrice

Les principaux questionnements de la part des membres du GCP sur le développement des relations sociales concernent, d'une part, l'impossibilité de répondre au grand besoin des élèves d'avoir un adulte à proximité. D'autre part, ils portent sur la réaction du groupe-classe lorsque les deux élèves qui la préoccupent grandement adoptent des comportements perturbateurs. Béatrice explique qu'étant donné le manque de personnel de soutien en classe, elle se sent limitée quant aux interventions qu'elle souhaiterait mettre en place auprès de ses élèves. Elle spécifie que ceux-ci ont besoin de cette proximité avec l'adulte et que lorsqu'elle n'est pas en mesure d'aider l'un d'eux, ils commencent à adopter des comportements très dérangeants en classe. De ce fait, elle mentionne qu'elle éprouve de la difficulté à intervenir de manière préventive découlant du fait qu'il manque de personnes-ressources au sein de la classe sous sa responsabilité.

4.1.3.4 Clarification concernant la mise en œuvre de stratégies pour capter l'attention des élèves et favoriser leur engagement au sein de la classe de Béatrice

Les principaux questionnements de la part des membres du GCP abordent le retrait de la grande majorité des cahiers d'exercices, la conception d'activités adaptées aux élèves, l'organisation de l'enseignement adapté aux particularités des élèves et leur disponibilité

cognitive, le recours à la différenciation pédagogique et, en l'occurrence, à la modification des tâches scolaires.

Béatrice clarifie la situation en rappelant aux membres du GCP que les élèves sont souvent démotivés de revoir pour une énième fois les mêmes notions du primaire, engendrant ainsi la manifestation des comportements perturbateurs. Ainsi, Béatrice a retiré la grande majorité des cahiers de sorte à gérer de manière préventive les comportements. Elle explique fonctionner à l'aide de thèmes mensuels. Par exemple, en français, elle a abordé les femmes célèbres qui ont changé le monde d'aujourd'hui en traitant des thèmes d'actualité, tels que les stéréotypes sexuels ou le concept de sexisme. Elle conçoit ses activités en s'adaptant à ses élèves selon leurs intérêts, ce qui capte et retient leur attention.

En ce qui concerne le nombre de périodes d'enseignement versus celui alloué au développement de l'autonomie ou à l'apprentissage par le jeu, Béatrice mentionne que le matin, elle essaie de maximiser les apprentissages scolaires. Elle a notamment changé l'organisation de son enseignement en vue de faire vivre plus de réussites à ses élèves et de considérer leur capacité d'attention limitée. Ses périodes débutent généralement par une séance de quinze minutes d'enseignement magistral visant à aborder une notion qui concerne l'ensemble de ses élèves. Par la suite, elle sépare le groupe en deux : la moitié du groupe est en travail autonome à l'ordinateur (p. ex. plateforme éducative en mathématique, ateliers de logique) tandis que l'autre moitié travaille en sous-groupe avec elle pour consolider la matière. Après la période de quinze minutes, le premier groupe prend la place du second. Elle considère également la disponibilité des élèves, c'est-à-dire leur état physique et émotionnel pour apprendre, un aspect important dans le contexte en adaptation scolaire au secondaire. Advenant que ceux-ci ne soient pas disponibles pour apprendre, elle adapte ou change son enseignement. En après-midi, ses élèves sont généralement moins attentifs, alors elle organise des périodes qui sont moins énergivores. Cela leur permet de s'adonner à des jeux éducatifs, à du travail autonome et à diverses activités : casse-têtes, confection de bracelets, visionnement d'un film, jeux de société, etc. Finalement, concernant la différenciation pédagogique, plus particulièrement, le recours à la modification dans les

tâches scolaires, Béatrice clarifie aux membres du GCP qu'elle offre majoritairement des tâches scolaires sans les modifier. Lorsqu'elle s'aperçoit qu'un élève est passif et démotivé, il se peut qu'elle opte pour la modification des tâches afin d'engager celui-ci à réaliser des apprentissages.

4.1.3.5 Clarification concernant la gestion des comportements d'indiscipline au sein de la classe de Béatrice

Les principaux questionnements de la part des membres du GCP sur la gestion des comportements perturbateurs au sein de la classe de Béatrice sont en lien avec le déploiement d'un système d'émulation, le retrait de la classe et ses modalités d'utilisation (fréquence), la dynamique de classe lors de la manifestation de comportements dérangeants ainsi que la gradation des interventions.

Concernant le déploiement d'un système d'émulation, une des participantes veut savoir s'il y en a un présent dans la classe pour aider à gérer les comportements des élèves. Béatrice explique qu'elle ne peut pas instaurer de système d'émulation dans sa classe, car selon le psychologue et la psychoéducatrice, celui-ci créerait un sentiment d'échec chez les élèves parce « qu'ils ont déjà [...] la pression de bien performer ou de bien se comporter. ». Elle utilise un système d'émulation de groupe instauré au sein de l'école qui consiste à souligner les bons coups manifestés par les élèves en leur donnant des balles de ping-pong. Lorsque le groupe-classe a cumulé un certain nombre de balles, les élèves peuvent s'offrir un privilège.

Concernant le retrait de classe utilisé régulièrement dans la classe de Béatrice, une des participantes du GCP se questionne quant aux traces écrites laissées lors de retraits de classe. Béatrice mentionne qu'elle échange hebdomadairement des informations avec le psychologue et la psychoéducatrice au sujet de certains élèves. Des adaptations ont été mises en place pour les deux élèves ayant des comportements dérangeants en classe. Pour l'un d'eux, ayant un milieu de vie plus difficile, il est prévu qu'il travaille quinze minutes et qu'il ait ensuite l'opportunité d'effectuer de la lecture audio à l'extérieur de la classe. Quant à l'autre élève, Béatrice est tenue de le garder en classe le plus souvent possible en lui offrant

des moyens d'accompagnement. Par exemple, elle peut lui dire : « viens, on va aller prendre une marche à l'extérieur [de la classe]. » Advenant le cas qu'un élève soit en situation de crise en adoptant des comportements agressifs, par exemple, en haussant le ton de sa voix ou en blasphémant envers autrui, une des participantes du GCP demande à Béatrice si celui-ci est automatiquement retiré de la classe. Béatrice mentionne que lorsqu'un élève manifeste un geste de violence « [...] lever la voix ou bourrasser », il quitte la classe puisque sa « classe, c'est un endroit sécuritaire où tout le monde est censé se sentir en sécurité. » Une des participantes au GCP demande à Béatrice si un local d'apaisement est disponible près de sa classe. En effet, Béatrice répond qu'elle a deux locaux. L'un d'eux permet aux élèves de prendre un répit ou de retrouver un état de calme lorsqu'ils se sentent irrités tandis que l'autre, se trouvant du côté adjacent à sa classe, permet aux élèves de travailler de manière plus calme. Toutefois, elle soulève que lorsque les deux élèves, dont il est question dans l'incident critique relaté, sont dirigés vers la salle d'apaisement, ceux-ci vont poursuivre leurs comportements en dérangeant la classe. Ils commencent « par cogner dans la vitre, ils vont lancer des ballons, [étant du] matériel sensoriel, dans les portes. [Cela fait alors] réagir tout le monde. » Ainsi, Béatrice limite l'accès à ce local lorsque lesdits élèves sont retirés de classe en axant sur des moyens, tels que prendre une marche pour dépenser leur énergie et réintégrer la classe lorsqu'ils sont calmes. Une autre participante du GCP renchérit en questionnant Béatrice quant à la suggestion du psychologue et de la psychoéducatrice à l'effet de privilégier des moyens d'apaisement au lieu du retrait de classe. Plus spécifiquement, elle demande à Béatrice si les élèves choisissent leur moyen d'apaisement en fonction de la situation ou si ceux-ci optent toujours pour les mêmes moyens. Béatrice mentionne qu'une liste de moyens d'apaisement est suggérée aux élèves et que ceux-ci sont perçus comme assez autonomes pour les choisir et les utiliser. Elle confie aux membres du GCP que, selon elle, lorsque ses élèves manifestent des comportements perturbateurs au sein de sa classe, ils sont en prise de contrôle, c'est-à-dire « qu'ils veulent déranger, ils veulent être sortis, ils ne veulent pas apprendre la matière. » Une des participantes du GCP demande à Béatrice de formuler une hypothèse quant à l'objectif caché derrière la manifestation des comportements perturbateurs de la part des deux élèves. Béatrice pense que leur but est d'éviter d'accomplir

les tâches scolaires demandées. À ses yeux, ce but ne serait pas attribuable à de la provocation, mais plutôt à du désengagement.

Revenant sur les deux élèves manifestant des comportements perturbateurs dont il a été question lors de l'exposition de l'incident critique, une des participantes au GCP questionne Béatrice concernant la réaction des autres élèves lorsque ceux-ci commencent à adopter des comportements dérangeants dans la classe. Béatrice soulève une dichotomie observée au sein de la classe. D'une part, certains élèves, entre autres ceux qui sont démotivés, vont réagir aux comportements perturbateurs manifestés par les deux élèves et cela a un effet de contamination. D'autres élèves adoptent eux aussi des comportements dérangeants. D'autre part, certains élèves ont le souhait d'apprendre, se sentent pénalisés et ils se révoltent en raison des comportements dérangeant le climat de classe.

Finalement, quant à la gradation des interventions déployées par Béatrice lorsque les deux élèves manifestent des comportements dérangeant la classe, elle adopte des interventions basées sur le questionnement. Elle explicite les étapes de son intervention. Par exemple, lorsqu'un des élèves commence à manifester de l'indiscipline, Béatrice intervient verbalement en interpellant l'élève pour le questionner sur la raison de ses comportements perturbateurs. Elle va ensuite se rapprocher de l'élève, s'agenouiller et lui poser des questions : « [...] qu'est-ce qui se passe aujourd'hui ? Est-ce que tu as bien mangé ? Est-ce que tu as bien dormi ? Dis-moi pourquoi tu ne peux pas travailler et que tu déranges tout le monde. » Si elle s'aperçoit que le dialogue est insuffisant pour faire cesser les comportements, elle va demander à l'élève de sortir de classe tout en choisissant une piste de solution, par exemple, une marche dans le corridor, la manipulation d'objets sensoriels d'apaisement, etc. Si l'élève maintient les comportements perturbateurs, elle le retire de classe, spécifiant qu'elle « [...] ne peut pas tolérer [ces comportements] dans sa classe. » Béatrice ajoute qu'elle éprouve des difficultés avec ses élèves, car lorsque ceux-ci sont en position attentiste, ils se désorganisent. Elle souhaite faire le moins de retraits possible en suggérant des moyens aux élèves pour favoriser le développement de leur autonomie.

Somme toute, de cette description relatant les questionnements des participantes du GCP, il est possible de dégager quatre composantes de la gestion de classe, soit la gestion des ressources, le développement de relations sociales, la mise en œuvre de stratégies pour capter l'attention des élèves et favoriser leur engagement de même que la gestion des comportements d'indiscipline.

4.1.4 Identification des besoins de Béatrice, en matière de gestion de classe, en contexte d'insertion professionnelle en classe d'adaptation scolaire au secondaire

Au terme de la clarification de l'incident critique, Béatrice identifie explicitement avoir deux besoins de formation quant à sa gestion de classe. Tout d'abord, elle mentionne qu'étant donné le contexte de sa classe en adaptation scolaire au secondaire, elle aimerait être en mesure d'intervenir de façon appropriée auprès de ses élèves qui manifestent des comportements perturbateurs sans toujours les diriger vers le retrait de classe. Par ailleurs, elle identifie avoir le besoin de départager les rôles et responsabilités appartenant à l'enseignante et ceux appartenant aux éducatrices spécialisées, étant donné qu'il y a un manque de personnel au sein de la classe. Somme toute, elle demande aux membres du GCP de lui proposer des pistes d'intervention concrètes à intégrer à sa pratique afin que son climat de classe soit plus harmonieux.

D'après l'incident critique rapporté à l'écrit et à l'oral au sein du GCP, des besoins en matière de gestion de classe émergent de la situation associée à un problème chronique vécu par Béatrice. Ils sont principalement reliés à la gestion des comportements perturbateurs en classe, aux relations qu'elle entretient avec ses élèves et les membres du personnel intervenant dans sa classe ainsi qu'aux rapports difficiles que maintiennent les élèves entre eux.

4.1.5 Élaboration des pistes d'intervention proposées par les membres du GCP liées aux besoins manifestés par Béatrice

Après avoir exposé et nommé ses besoins en gestion de classe relatifs à l'incident critique présenté, Béatrice a adopté une posture d'écoute afin de laisser les membres du GCP se prononcer quant aux pistes d'intervention possiblement à mettre en place dans sa classe. Les pistes d'intervention suggérées par les membres du GCP s'articulent autour des cinq composantes de la gestion de classe. Le tableau suivant permet de synthétiser les pistes d'intervention suggérées par les membres du GCP, celles retenues ou initiées par Béatrice ainsi que celles qui ont été expérimentées. Le symbole « X » signifie qu'aucune piste d'intervention n'a été proposée, retenue, initiée et/ou expérimentée par Béatrice.

Tableau 5. Pistes d'intervention proposées par les membres du GCP et celles retenues, initiées et/ou expérimentées par Béatrice

Composantes de la gestion de classe	Pistes d'intervention proposées par les membres du GCP	Pistes d'intervention retenues ou initiées par Béatrice	Pistes d'intervention expérimentées par Béatrice
Gestion des ressources	Clarifier des rôles entre l'enseignante et les éducatrices spécialisées.	X	Changer l'aménagement de sa classe. Collaborer avec les parents pour les aviser quant au resserrement des règles de classe.
Établissement des attentes	Coétablir les règles de conduite avec les élèves.	X	Mettre en place des routines afin que ses élèves entrent en classe, s'assoient à leur place et s'occupent en silence.
Développement des relations positives	Mettre en place une correspondance numérique entre Béatrice et ses élèves afin d'instaurer une communication positive. Laisser le choix aux élèves quant à la posture d'accompagnement qu'ils souhaitent recevoir de l'enseignante.	Mettre en place une correspondance numérique entre Béatrice et ses élèves afin d'instaurer une communication positive. Laisser le choix aux élèves quant à la posture d'accompagnement qu'ils souhaitent recevoir de l'enseignante en utilisant la formulation « Veux-tu que je te coache ou que je t'écoute ? »	Mettre en place une correspondance numérique, à l'aide d'un ordinateur, afin que ses élèves puissent communiquer lorsqu'ils vivent une situation problématique.

<p>Mise en œuvre de stratégies pour capter l'attention des élèves et favoriser leur engagement</p>	<p>Créer des plateaux de jeux éducatifs.</p> <p>Instaurer un mode de fonctionnement en plan de travail interactif pour motiver et impliquer les élèves dans leurs apprentissages.</p> <p>Développer des activités de connaissance de soi afin que les élèves se mobilisent à concrétiser leur projet de vie.</p>	<p>Instaurer un plan de travail en intégrant des jeux permettant aux élèves de réinvestir les notions apprises lors du travail individuel et de les motiver à rester engagés dans la tâche.</p> <p>Concevoir des activités de connaissance de soi.</p>	<p>X</p>
<p>Gestion des comportements</p>	<p>Confier à l'éducatrice spécialisée la responsabilité de questionner les élèves sur leurs agissements et de superviser les réflexions métacognitives de ceux-ci quant à leur comportement.</p> <p>Appliquer de manière constante et cohérente les règles et les conséquences.</p> <p>Entamer des discussions privées en dehors de la classe avec les élèves.</p> <p>Utiliser des interactions non verbales pour indiquer à l'élève qu'il a besoin de quitter la classe sans l'humilier devant le groupe.</p>	<p>X</p>	<p>Mettre en place des protocoles spécialisés pour trois élèves en particulier lors de la manifestation de comportements perturbateurs en classe.</p> <p>Accorder des moments pour reprendre avec ses élèves les événements vécus au sein de l'école, en allant marcher à l'extérieur et leur enseigner des techniques de relaxation.</p>

Il importe de souligner que l'émergence de certaines pistes d'intervention expérimentées par Béatrice, différentes de celles proposées par les membres du GCP, sont apparentes dans le tableau. Plusieurs circonstances l'ont forcé à revoir sa gestion de classe en vue de répondre aux besoins de ses élèves, ce qui lui a permis d'expérimenter d'autres interventions. Elle précise que les changements de place ont généré beaucoup d'anxiété chez ses élèves en plus de l'arrivée d'une nouvelle personne éducatrice en classe qui est également source d'anxiété notamment pour les élèves ayant un trouble d'attachement. Plusieurs cas de violence et d'agression ont été vécus dans son milieu s'ajoutant au fait que certains de ses élèves vivaient des situations particulièrement difficiles à la maison. Ainsi, Béatrice spécifie aux membres du GCP que, pour diminuer l'anxiété de ses élèves, elle prenait « deux périodes pour essayer de calmer son groupe. On prenait des marches à l'extérieur, on faisait des techniques de relaxation. On était plus dans le prendre soin. » Finalement, elle termine en mentionnant qu'elle a tenté de mettre en place l'intervention de correspondance avec ses élèves, mais que le temps ne lui a pas permis de « le promouvoir autant » qu'elle le souhaitait.

4.2 PRÉSENTATION DU CAS DE LYANA

Cette première partie décrit brièvement le cas de Lyana, ses caractéristiques en tant qu'enseignante débutante en adaptation scolaire au secondaire. Son incident critique est ensuite présenté afin de bien poser le sujet de discussion au sein du groupe de codéveloppement professionnel (GCP).

4.2.1 Caractéristiques de Lyana

Lyana est à sa première année d'enseignement en adaptation scolaire au secondaire. Elle a complété son baccalauréat en adaptation scolaire et sociale. Au cours de l'année 2021-2022, elle a fait de la suppléance tout en ayant un contrat de 64 % en orthopédagogie et un de 20 % en mathématisation. Elle enseigne les mathématiques au sein d'une classe composée d'élèves en classe de francisation ayant des profils hétérogènes, tels que des difficultés

d'apprentissage, des difficultés langagières, des troubles de comportement et un trouble du spectre de l'autisme.

4.2.2 Incident critique présenté par Lyana

Lyana a relaté une situation professionnelle qui a perturbé sa gestion de classe lors d'une période de suppléance :

« J'ai remplacé un lundi matin, à la deuxième période, dans une classe de 25 élèves en Pré-DEP, c'est-à-dire des élèves qui suivent une formation préalable à l'amorce d'un diplôme d'études professionnelles (DEP). Avant d'entrer en classe, j'ai eu le temps d'entamer une courte discussion avec l'éducateur spécialisé que j'avais déjà rencontré auparavant. Cinq minutes avant le commencement de la période, je me suis installée au bureau de l'enseignant en y préparant le déroulement de la période, selon les instructions laissées ainsi qu'en fonction de celles discutées avec la personne qui avait remplacé lors de la première période. Ensuite, j'ai pris le temps d'inscrire mon prénom et le déroulement de la période sur mon ordinateur qui s'affichait sur le tableau interactif situé à l'avant de la classe. Au son de la cloche, les élèves ont continué à discuter entre eux. Le bavardage ne cessant point malgré mon attente du silence, adoptant une position assise devant la classe, j'ai interpellé un élève, parlant plus fort que les autres, afin de capter l'attention de l'ensemble de la classe, en lui disant : « Est-ce que tu remarques que je suis en train d'attendre le silence ? » Celui-ci a riposté en disant qu'il n'était pas le seul à parler dans la classe. J'ai décidé d'ignorer cette réplique et j'ai poursuivi en saluant les élèves et en me présentant. Par la suite, afin de créer un lien et capter l'attention, j'ai choisi de raconter une péripétie de motocross, survenue durant la fin de semaine, en considérant les champs d'intérêt communs chez les élèves majoritairement masculins. Par la suite, j'ai annoncé le déroulement de la période affiché au tableau interactif tout en nommant mes attentes pour la période de travail. J'ai énoncé aux élèves que si les vingt premières minutes étaient réalisées en travail individuel, de manière sérieuse et en silence, ils auraient le droit de se mettre en équipe par la suite. De plus, j'ai spécifié les comportements attendus et ceux interdits de la manière suivante : « [...] il est

permis de travailler, de rester assis, de lever la main et il est interdit d'utiliser son téléphone cellulaire, de parler et de se lever. » La mention de la non-utilisation du téléphone cellulaire a créé une vague de mécontentement et quelques élèves ont aussitôt mentionné qu'ils utilisaient celui-ci en tant que calculatrice. Au même moment, certains élèves m'ont également mentionné que leur enseignant leur permettait habituellement de travailler à l'aide du corrigé en mathématiques. Constatant l'engouement des élèves, j'ai ignoré leurs remarques et j'ai commencé à circuler dans la classe pour superviser ceux qui s'étaient mis à la tâche. Un petit groupe d'élèves était parti travailler dans un petit local situé dans la classe et un autre groupe d'élèves s'était installé sur le divan. En me déplaçant vers ceux-ci, j'ai constaté que les élèves ne s'étaient pas mis à la tâche ou utilisaient d'autres fonctionnalités que la calculatrice sur leur téléphone cellulaire. Je me suis donc adressée à l'un d'eux en réitérant mes attentes quant à l'usage du téléphone cellulaire : « [...] tu n'as pas travaillé adéquatement avec, [alors] si ça se répète, je vais le prendre [...]. » Par la même occasion, constatant que l'élève n'avait pas son manuel de mathématiques, je lui ai demandé d'aller le chercher, de revenir s'asseoir et de se mettre à la tâche. J'ai interpellé de nouveau les élèves qui étaient situés sur le divan, toujours en train de discuter, en leur disant : « [...] je m'attends à ce que le travail soit fait, que ça soit en silence, que vous parliez de mathématiques et non de votre fin de semaine, en chuchotant [...]. » Je suis revenue vers le même élève qui était assis sur le divan et que j'avais interpellé précédemment, puisqu'il était toujours sur son téléphone cellulaire sans avoir amorcé la tâche demandée. Ainsi, j'ai sorti ma calculatrice et l'élève a commencé à argumenter. À ce même moment, de l'autre côté de la classe, plusieurs élèves discutaient entre eux. Je me suis alors dirigée vers eux pour leur demander de baisser le ton tout en observant que les élèves situés sur le divan continuaient à adopter des comportements dérangeants. Me dirigeant une fois de plus vers ceux-ci, j'ai observé que quatre élèves utilisaient leur téléphone cellulaire, trois poursuivaient leur clavardage sur un réseau social, et deux n'avaient toujours pas leur cahier de mathématiques. Après une trentaine de minutes, j'observais les mêmes problèmes qu'en début de période. À ce moment, l'éducateur spécialisé attiré à la classe est entré en classe tandis que j'interpellais les élèves en leur disant de retourner à leur place en raison des nombreux avertissements pour différents

comportements dérangeants. Suscitant la réaction des élèves, l'un d'eux s'est aussitôt adressé à moi de cette manière : « [...] dès que tu es rentrée, j'ai détesté ton énergie. Le prof est plus posé, moins énergique, plus *chill*, plus lousse. Toi, t'es sévère, tu essaies de tout contrôler, ce n'est pas comme ça que je vais t'apprécier et t'écouter. » J'ai nommé à l'élève que son comportement était irrespectueux, atteignant ma limite d'enseignante, pour ensuite le diriger vers le bureau de l'éducateur spécialisé en lui mentionnant que j'irais le voir plus tard. L'élève mécontent est sorti de la classe en blasphémant. J'ai décidé de prendre du temps pour décompresser de cette altercation en allant voir des élèves qui respectaient les attentes en ignorant les élèves, situés sur le divan, qui poursuivaient leur discussion. Une fois calmée, je me suis dirigée vers le local, situé dans la classe, où se trouvait un autre petit groupe d'élèves. Au même moment, ils sont sortis en panique puisqu'ils venaient de renverser de l'eau près des ordinateurs. J'ai aussitôt demandé aux élèves de sortir du local, constatant un imminent danger, et je leur ai dit d'aller chercher du papier pour ramasser leur dégât d'eau. Ceux-ci ont nié leur responsabilité en me mentionnant que c'était au concierge que revenait la tâche de nettoyer. J'ai nommé, une seconde fois, la consigne aux élèves, mais ceux-ci ne m'écoutaient pas, m'ignoraient en se déplaçant dans la classe et en regardant en l'air. J'ai laissé le temps s'écouler puisque c'était une période catastrophique et interminable. »

4.2.3 Clarification de l'incident critique par les questionnements des membres du GCP

La section qui suit permet d'exposer les questionnements de la part des membres du GCP à l'égard de la situation professionnelle vécue par Lyana. Tout d'abord, les questions et les spécifications concernant les aspects circonstanciels de l'incident critique sont décrites. De cette description et par une analyse de contenu de l'exposition de son incident critique, il est possible de dégager les questionnements des membres du GCP et de les associer à quatre composantes de la gestion de classe, soit la gestion des ressources, l'établissement d'attentes claires, la mise en œuvre de stratégies pour capter l'attention des élèves et favoriser leur engagement, et finalement, la gestion des comportements d'indiscipline.

4.2.3.1 Clarification des éléments circonstanciels de l'incident critique de Lyana

Les questions visant la clarification des éléments circonstanciels de l'incident critique concernent principalement la composition de la classe de Lyana, les éléments relatifs au contexte de suppléance ainsi que son nouveau contexte d'enseignement.

Tout d'abord, une participante du GCP s'interroge sur la composition de la classe. Lyana précise que la classe de Pré-DEP est composée de 25 élèves majoritairement masculins. Parmi les quelques filles, deux d'entre elles ont adopté une attitude de confrontation tout en étant impolies. Une autre participante du GCP demande à Lyana de préciser le mandat de l'éducateur spécialisé qui faisait partie de l'équipe d'intervention associée à la classe dans laquelle elle a remplacé. Elle clarifie qu'il peut intervenir dans la classe, puisqu'il est attiré aux quatre classes en adaptation scolaire de l'école secondaire dans laquelle elle a effectué sa suppléance.

Par la suite, les participantes du GCP posent quelques questions relatives au contexte de suppléance. L'une d'elles demande à Lyana si elle a rédigé un courriel à la personne qu'elle a remplacée. Celle-ci mentionne qu'elle a effectivement laissé un compte-rendu de la suppléance en format papier sur le bureau de l'enseignant. Une autre participante du GCP poursuit en la questionnant quant aux informations écrites dans ledit compte-rendu, plus précisément, si les prénoms respectifs des élèves, ayant manifesté des comportements d'indiscipline, ont été identifiés. Lyana spécifie qu'elle a souligné la bonne conduite des élèves qui avaient eu un comportement exemplaire durant la période en ajoutant que les autres élèves n'avaient pas adopté un bon comportement. Les comportements perturbateurs ont été décrits, dont le bavardage et l'utilisation inappropriée du téléphone cellulaire. Elle ajoute qu'elle a demandé à l'éducateur spécialisé d'effectuer les suivis pour deux élèves qui avaient adopté des comportements dérangeants durant la période. Lyana mentionne être consciente que son statut de jeune suppléante a probablement influencé le déroulement de la période. De plus, la méconnaissance de l'horaire, du fonctionnement habituel de l'enseignement des mathématiques ainsi que la dynamique de classe en présence de

l'enseignant sont des éléments inconnus et qui complexifient la gestion de classe en contexte de suppléance. Elle termine en précisant que la période de suppléance, effectuée au début du mois de septembre, pourrait avoir eu des impacts sur sa gestion de classe.

Finalement, une des participantes demande à Lyana si celle-ci est retournée dans la classe de Pré-DEP pour remplacer l'enseignant malgré l'incident. Celle-ci lui mentionne qu'elle a plutôt obtenu un contrat au sein d'une classe de francisation dans une autre école. Malgré son changement de contexte en enseignement, elle spécifie aux membres du GCP que les interventions suggérées seront mises en application.

4.2.3.2 Clarification concernant la gestion des ressources au sein de la classe de Lyana

Les principaux questionnements de la part des participantes du GCP concernent la collaboration établie avec l'éducateur spécialisé ainsi que la gestion de l'horaire durant la période de suppléance en contexte d'adaptation scolaire au secondaire.

Une des participantes du GCP questionne Lyana concernant les options qui s'offraient à elle afin de communiquer avec une personne externe à la classe : « Est-ce que tu pouvais demander à l'éducateur spécialisé de venir en classe ? Écrire un courriel à la secrétaire ? Utiliser l'interphone ou un talkie-walkie ? » Lyana mentionne qu'il y avait un interphone dans la classe, qu'elle ne possédait pas les adresses courriel de la secrétaire ni de l'éducateur spécialisé. Elle spécifie que le bureau de l'éducateur spécialisé était situé à côté de la classe. En revanche, lors de la période de suppléance relatée, celui-ci circulait entre les quatre classes situées dans le même secteur. D'après Lyana, elle aurait pu sortir de la classe, voir l'éducateur et l'interpeller dans le corridor pour lui demander de venir l'aider en classe. Elle confie aux membres du GCP qu'elle n'a pas le réflexe de recourir à l'aide d'un éducateur spécialisé.

Concernant la gestion de l'horaire en classe, Lyana spécifie qu'elle a questionné un élève qui lui a mentionné que le déroulement de la période de suppléance avait été fidèle au fonctionnement habituel des périodes en mathématiques. Toutefois, elle ne peut répondre avec certitude que les élèves ont normalement un bloc de deux périodes de mathématiques

consécutives, ne connaissant pas encore la réalité des classes Pré-DEP et n'ayant effectué que deux périodes de suppléance au sein de cette classe.

4.2.3.3 Clarification concernant l'établissement d'attentes claires au sein de la classe de Lyana

Le principal questionnement de la part des membres du GCP concerne la manière par laquelle l'attention des élèves a été captée pour transmettre de nouvelles attentes. Lyana explique qu'elle a tenté de refléter aux élèves leur désengagement à la tâche en soulignant que les trente premières minutes de travail, les exercices demandés n'avaient pas été réalisés et que ceux-ci utilisaient leur téléphone cellulaire au lieu de travailler. Oralement, elle a été en mesure de capter l'attention de seulement quatre élèves et spécifie que : « les autres ne me regardaient pas, ne m'écoutaient pas et ils semblaient avoir une attitude fermée à mon égard. ».

4.2.3.4 Clarification concernant la mise en œuvre de stratégies pour capter l'attention des élèves et favoriser leur engagement au sein de la classe de Lyana

Les principaux questionnements de la part des membres du GCP abordent l'obtention de l'attention chez les élèves ainsi que l'engagement dans la tâche demandée. Une des participantes a demandé à Lyana : « À quel moment de la période aurait-elle pu utiliser un signal sonore pour capter l'attention des élèves ? » Lyana lui mentionne qu'étant donné qu'il restait quinze à vingt minutes à la période, elle a décidé de focaliser sur les élèves qui étaient engagés à la tâche. Concernant l'engagement à la tâche, Lyana mentionne qu'elle a perçu que la seconde période de plan de travail en mathématiques était probablement trop exigeante pour les élèves en Pré-DEP ne sachant pas l'horaire habituel.

4.2.3.5 Clarification concernant la gestion des comportements d'indiscipline au sein de la classe de Lyana

Les principaux questionnements de la part des membres du GCP sont en lien avec la présence et l'application d'un système d'émulation, les interventions lors de la manifestation de comportements d'indiscipline et la rencontre individuelle à la suite du retrait de classe d'un élève.

Concernant la présence d'un système d'émulation en classe, Lyana dit aux membres du GCP qu'elle n'en a pas vu dans la classe, faute de temps pour observer et s'appropriier l'environnement de classe à son arrivée. Une des participantes demande à Lyana si celle-ci a écrit des prénoms au tableau lorsque des élèves manifestaient des comportements dérangeants en classe. Lyana spécifie qu'elle a priorisé l'intervention individuelle et verbale auprès des élèves. Elle se déplaçait constamment, marchant dans sa classe pour intervenir auprès de ceux qui manifestaient des comportements dérangeants. Quant à l'élève qui a engagé une altercation, Lyana l'a rencontré individuellement dans le corridor après avoir pris le temps de se calmer. Elle a été en mesure d'établir le dialogue avec l'élève en le questionnant. Elle lui a mentionné que c'était un bon moment pour lui d'exprimer ses émotions et qu'il était libre de mentionner ce qu'il n'aimait pas dans son enseignement, ce qui lui permettrait de s'ajuster lors de ses prochaines périodes de suppléance. Celle-ci a également mentionné à l'élève que son objectif était de créer rapidement un lien avec lui durant la période de soixante-quinze minutes. De plus, elle a été en mesure de nommer à l'élève ce qu'elle n'avait pas aimé de son comportement. Finalement, après ce bel échange, Lyana mentionne que l'élève est retourné en classe et il a adopté un bon comportement.

Somme toute, de cette description relatant les questionnements des participantes du GCP, il est possible de dégager quatre composantes de la gestion de classe, soit la gestion des ressources, l'établissement d'attentes claires, la mise en œuvre de stratégies pour capter l'attention des élèves et favoriser leur engagement, et finalement, la gestion des comportements d'indiscipline.

4.2.4 Identification des besoins de Lyana, en matière de gestion de classe, en contexte d'insertion professionnelle en classe d'adaptation scolaire au secondaire

Au terme de la clarification de l'incident critique, Lyana identifie explicitement avoir deux besoins de formation quant à sa gestion de classe. Elle demande aux membres du GCP des pistes d'intervention pouvant être mises en place lorsqu'un élève manifeste un comportement de confrontation envers elle en contexte de suppléance. Plus précisément, elle souhaite être en mesure d'analyser la raison de cette confrontation et d'établir un dialogue avec l'élève afin de mieux comprendre la cause inhérente de la manifestation comportementale. Finalement, lorsqu'un élève manifeste un comportement irrespectueux à son égard, elle aimerait être en mesure d'intervenir en préservant le lien avec celui-ci tout en affirmant son autorité.

D'après l'incident critique rapporté à l'écrit et à l'oral au sein du GCP, des besoins en matière de gestion de classe émergent de la situation professionnelle vécue par Lyana en contexte de suppléance en adaptation scolaire au secondaire. Ils sont principalement reliés à la gestion de comportements d'indiscipline en classe et au développement de relations positives qu'elle souhaite entretenir avec les élèves.

4.2.5 Élaboration des pistes d'intervention proposées par les membres du GCP liées aux besoins manifestés par Lyana

Après avoir exposé et nommé ses besoins en gestion de classe relatifs à l'incident critique présenté, Lyana a écouté les membres du GCP se prononcer quant aux pistes d'intervention possible à mettre en place dans sa classe. Les pistes d'intervention suggérées par les membres du GCP s'articulent autour des quatre composantes de la gestion de classe, soit la gestion des ressources, l'établissement d'attentes claires, le développement de relations sociales positives ainsi que la gestion des comportements d'indiscipline. Le tableau suivant permet de synthétiser les pistes d'intervention suggérées par les membres du GCP, celles retenues ou initiées par Lyana ainsi que celles qui ont été expérimentées. Le symbole « X » signifie

qu'aucune piste d'intervention n'a été proposée, retenue, initiée et/ou expérimentée par Lyana.

Tableau 6. Pistes d'intervention proposées par les membres du GCP et celles retenues, initiées et/ou expérimentées par Lyana

Composantes de la gestion de classe	Pistes d'intervention proposées par les membres du GCP	Pistes d'intervention retenues ou initiées par Lyana	Pistes d'intervention expérimentées par Lyana
Gestion des ressources	Demander de l'aide à la personne éducatrice spécialisée. Encadrer l'utilisation du téléphone cellulaire en classe.	Demander de l'aide à la personne éducatrice spécialisée.	X
Établissement des attentes	Être précise lorsque des consignes sont énoncées aux élèves. Être constante dans l'encadrement des élèves lors de manifestations de comportements perturbateurs.	X	Nommer ses attentes envers les élèves.
Développement des relations positives	Établir un dialogue avec les élèves par l'adoption d'un discours à la première personne du singulier afin de refléter le comportement adopté par un élève. Utiliser le lien des parents pour intervenir auprès des élèves lorsque ceux-ci adoptent des comportements dérangeants.	Établir un dialogue avec les élèves par l'adoption d'un discours à la première personne du singulier afin de refléter le comportement adopté par un élève. Utiliser le lien des parents pour intervenir auprès des élèves lorsque ceux-ci adoptent des comportements dérangeants.	Établir un premier contact positif avec certains élèves en discutant du déroulement de leur période du midi ou des périodes précédentes en début de période. Spécifier à l'élève qui adopte des comportements dérangeants que ceux-ci devront être rapportés à ses parents.

Mise en œuvre de stratégies pour capter l'attention des élèves et favoriser leur engagement	X	X	X
Gestion des comportements d'indiscipline	<p>Utiliser un système de renforcement (récompenses de type alimentaire).</p> <p>Utiliser la technique du disque rayé.</p> <p>Avoir recours au retrait de classe.</p> <p>Faire des arrêts de groupe.</p> <p>Utiliser la proximité.</p>	<p>Utiliser un système de renforcement (récompenses de type alimentaire).</p> <p>Faire des arrêts de groupe.</p>	<p>Expliquer le fonctionnement du système de renforcement aux élèves ainsi que les conséquences advenant l'adoption de comportements dérangeants durant la période.</p> <p>Intégrer cinq minutes de silence en début de période.</p>

Lyana a tenté trois interventions qu'elle avait retenues parmi celles proposées par les membres du GCP. Tout d'abord, au début de la période, elle a alloué un moment de relaxation, d'une durée de cinq minutes, où les élèves pouvaient notamment coucher leur tête sur leur bureau et devaient être en silence. Elle spécifie aux membres du GCP que ce moment lui a permis de se calmer et lui a donné du temps supplémentaire pour préparer son cours. Elle ajoute qu'elle a pu identifier les élèves ayant un potentiel d'être plus turbulents. Elle est allée les voir afin de discuter du déroulement du midi ou de la période précédente tout en nommant ses attentes pour la période en expliquant notamment le système de manquements à trois avertissements. Elle a également expérimenté l'intervention de nommer à l'élève qu'un courriel serait envoyé pour avertir ses parents de son comportement en classe. Cette intervention a fonctionné avec certains élèves et avec d'autres elle n'a eu aucun effet.

4.3 PRÉSENTATION DU CAS DE DAPHNÉE

Cette première partie décrit brièvement le cas de Daphnée, ses caractéristiques en tant qu'enseignante débutante en adaptation scolaire au secondaire. Son incident critique est ensuite présenté afin de bien contextualiser le sujet de discussion au sein du groupe de codéveloppement professionnel.

4.3.1 Caractéristiques de Daphnée

Daphnée est à sa deuxième année d'enseignement en adaptation scolaire au secondaire. Elle a réalisé une technique au collégial en éducation spécialisée. Puis, elle a réalisé son baccalauréat en adaptation scolaire et sociale. Pour l'année 2021-2022, Daphnée a choisi un second contrat de 100 % dans une classe au Centre de Formation en Entreprise et Récupération (CFER), plus précisément avec un groupe d'élèves entamant leur dernière année (CFER 3). Le profil de ses élèves en adaptation scolaire est hétérogène, passant de difficultés d'apprentissage, langagières, à des troubles de comportement et au trouble du spectre de l'autisme. Elle enseigne la préparation au marché du travail et elle supervise le

stage de ses élèves s'inscrivant dans le programme de Formation préparatoire au travail (FPT).

4.3.2 Incident critique présenté par Daphnée

Daphnée a relaté une situation professionnelle qu'elle a vécue en classe et qui l'a marquée en raison des aspects circonstanciels qui le caractérisent.

« Habituellement, je travaille en coenseignement. Toutefois, puisque ma collègue était en train d'intervenir pour une autre situation et ne se trouvait pas à proximité de la classe, j'ai dû gérer l'évènement seule. Celui-ci s'est déroulé en fin de quatrième période durant laquelle les élèves avaient la tâche de s'autoévaluer individuellement quant à la compétence 2 du volet Insertion professionnelle en FPT lié à la réalisation de leur stage. Après avoir effectué leur travail, les élèves étaient en temps libre et avaient le droit d'utiliser leur téléphone cellulaire. C'est à ce moment qu'une altercation entre deux élèves a débuté dans ma classe de CFER 3. Monique, ayant terminé son travail, a commencé à discuter avec ses amis de la classe et elle a fait circuler son téléphone cellulaire entre ceux-ci. À ce moment, Monique a montré une conversation de textos entre elle et Tony à un autre élève qui n'était pas concerné. Antoine a entendu les échanges concernant son frère Tony et celui-ci a aussitôt décidé de prendre sa défense en s'approchant de Monique. Il l'a interpellé, d'un ton sec et fort, en lui disant que cette conversation par clavardage était personnelle et qu'elle n'avait pas à la montrer à qui que ce soit. Comme Antoine montait le ton en s'adressant à Monique, je me suis approchée rapidement du petit attroupement d'élèves situé au fond de la classe. Au même moment, la classe entière s'est mobilisée en prenant la défense de Monique et en spécifiant que celle-ci avait le droit de faire ce qu'elle veut. Cela a eu pour effet qu'Antoine a élevé davantage le ton de sa voix, ce qui a capté l'attention d'une éducatrice spécialisée qui était alors en rencontre dans le local adjacent à la classe. Celle-ci est entrée en classe et a demandé pour quelles raisons des cris se font entendre de la classe. Aussitôt, Tony a pris la défense de son frère en se fâchant contre l'éducatrice spécialisée. Il a commencé par l'insulter et il est sorti précipitamment de la classe en proférant des menaces de mort à son endroit. Laissant Tony

se calmer dans le corridor, j'ai été en mesure de discuter avec lui. Il m'a mentionné qu'il voulait s'enlever la vie. Étant donné ses paroles, son suivi auprès d'une agente de probation à propos d'une bagarre avec un élève du régulier lors de sa première année au CFER, s'étant clos il y a peu de temps, ainsi que les menaces de mort portées à l'égard de l'éducatrice spécialisée, je me suis rendue au bureau de la direction en compagnie de Tony. »

4.3.3 Clarification de l'incident critique par les questionnements des membres du GCP

La section qui suit permet d'exposer les questionnements de la part des membres du GCP à l'égard de la situation professionnelle vécue par Daphnée. Tout d'abord, les questions et les spécifications concernant les aspects circonstanciels de l'incident critique sont décrites. De cette description et par une analyse de contenu de l'exposition de son incident critique, il est possible de dégager les questionnements des membres du groupe et de les associer à quatre composantes de la gestion de classe, soit la gestion des ressources, l'établissement d'attentes claires, la mise en œuvre de stratégies pour capter l'attention des élèves et favoriser leur engagement, et finalement, la gestion des comportements d'indiscipline.

4.3.3.1 Clarification des éléments circonstanciels de l'incident critique de Daphnée

Les questions visant la clarification des éléments circonstanciels de l'incident critique concernent principalement le profil des deux élèves impliqués, soit Tony et son frère Antoine, de même que la composition de la classe.

En ce qui a trait au profil de Tony, une des participantes questionne Daphnée à savoir si celui-ci a manifesté à nouveau des comportements depuis cet événement. Elle explique que l'élève est habité par l'ambivalence en cette fin de son parcours de formation axée sur l'emploi au CFER. Il tient un discours changeant, c'est-à-dire qu'il veut soit être uniquement sur le marché du travail, soit il veut retourner à l'école. Ainsi, elle a contacté un organisme communautaire pour que l'élève soit pris en charge et puisse expérimenter le marché du travail à temps plein. Daphnée communique avec cet organisme afin d'assurer un suivi à propos de Tony et comptabiliser ses heures de stage pour un total de 600 à la fin de l'année

scolaire. Il n'est donc plus en présence dans la classe de CFER 3 de Daphnée. Elle ajoute qu'une discussion avec la psychologue scolaire à propos de ces comportements avait déjà fait l'objet de rencontre avec elle auparavant. Il n'y a pas de suivis externes et Daphnée partage aux membres du GCP qu'il y a eu une évaluation médicale, l'été dernier, à la suite d'une crise similaire. Selon l'information reçue par la mère de Tony, l'origine de ses comportements serait expliquée par son diagnostic de Syndrome Gilles de la Tourette (SGT). Quant au profil d'Antoine, celui-ci est un élève qui réagit intensément, par exemple, lorsque Daphnée pose une question en classe, il va répondre impulsivement et il peut engager une argumentation avec elle, ce qui complexifie significativement les interventions dans la classe.

Au sujet de la composition de la classe de Daphnée, une des participantes la questionne concernant le nombre d'élèves présent dans sa classe. Celle-ci lui indique qu'elle a 23 élèves officiellement inscrits dans sa classe. Toutefois, quelques-uns sont sur le marché du travail, supervisés par un organisme communautaire, ou en stage à temps plein pour reprendre leurs heures en raison de nombreuses absences. En moyenne, elle a 19 élèves présents dans sa classe en raison de ceux qui s'absentent quotidiennement.

Finalement, une des participantes du GCP la questionne quant à la fréquence et aux raisons qui peuvent expliquer qu'un élève adopte un comportement explosif en classe. Daphnée mentionne que lorsque Tony était présent dans la classe, il lui arrivait de dormir sur son bureau. À ce moment, il était retiré de classe puisqu'il n'adoptait pas un comportement engagé dans ses apprentissages. Celui-ci réagissait en niant et en argumentant avec Daphnée pendant une dizaine de minutes avant de quitter la classe. Par la suite, la participante du GCP poursuit en demandant à Daphnée si ses élèves ont tous des réactions explosives. Daphnée spécifie qu'Antoine et Tony sont les « piles électriques les plus explosives » au sein de sa classe, c'est-à-dire qu'ils adoptent et génèrent des comportements explosifs. D'autres élèves manifestent également des réactions démesurées et deux ou trois élèves sont plus tranquilles.

4.3.3.2 Clarification concernant la gestion des ressources au sein de la classe de Daphnée

Les principaux questionnements de la part des membres du GCP concernent la gestion de l'horaire, du téléphone cellulaire en classe ainsi que les ressources humaines disponibles pour soutenir les élèves en classe.

En ce qui a trait à la gestion de l'horaire, une des participantes du GCP questionne Daphnée concernant la durée du temps accordé pour le temps libre lors d'une période de 75 minutes. Elle lui précise que c'est un maximum de quinze minutes avant la fin du cours. Lorsque le travail est complété par la majorité des élèves, elle privilégie la sortie à l'extérieur de l'école, quand la température le permet, afin de répondre au besoin de bouger de certains de ses élèves. Lors de l'événement, elle précise qu'il pleuvait à l'extérieur, alors elle a gardé les élèves en classe. Selon elle, c'est possiblement une des raisons qui expliquent la situation vécue. Daphnée enchaîne en expliquant l'horaire typique de la semaine qui est établi et maintenu depuis le début de l'année scolaire tout en mentionnant de légères variantes. Le tableau, à la page suivante, permet de saisir les explications concernant l'horaire que Daphnée a fourni aux membres du GCP :

Tableau 7. Horaire hebdomadaire de la classe de Daphnée

Périodes	Lundi	Mardi	Mercr edi	Jeudi	Vendredi
1	Marche avec les élèves et déjeuner.	La moitié du groupe-classe en cuisine et l'autre moitié en classe (ateliers).	Stage	Stage	Stage
2	Discussion en groupe concernant le déroulement du stage et activité mathématique.	La moitié du groupe-classe en cuisine et l'autre moitié en classe (ateliers).			
Diner					
3	Rencontres individuelles et actualité.	Varie selon les semaines.	Stage	Stage	Stage
4	Varie selon les semaines.	Activité physique à l'extérieur ou pratique d'un sport.			

Concernant la gestion du téléphone cellulaire en classe, les participantes du GCP se questionnent quant à l'emplacement de ceux-ci durant les périodes. Daphnée mentionne qu'elle souhaite développer l'autonomie des élèves quant à la gestion de leur téléphone cellulaire en contexte de stage en leur permettant de le garder avec eux durant les périodes en classe. Ceux-ci ont l'autorisation de l'utiliser lorsqu'ils ont terminé le travail demandé.

Les membres du GCP s'intéressent aux ressources humaines disponibles à l'école, plus spécifiquement, pour les élèves de la classe de Daphnée. Elle confirme qu'elle est en coenseignement dans sa classe avec une autre enseignante en adaptation scolaire au secondaire. Au sein de l'école secondaire, il y a un policier-école. Revenant sur son incident critique, Daphnée évoque que le policier-école gérait une bagarre auprès d'élèves du régulier, le jour de l'événement. Il y a également une psychoéducatrice affiliée au CFER en plus d'une psychologue desservant l'ensemble des élèves de l'école secondaire. Elle précise que le rôle de la psychoéducatrice est d'assurer des suivis individuels auprès de certains élèves qui ont notamment des problématiques de consommation. Elle vient également en classe pour présenter des ateliers aux élèves. Daphnée spécifie, qu'actuellement, elle est submergée par les suivis, alors elle est moins disponible. Il n'y a pas d'éducatrice spécialisée attitrée dans sa classe, mais « l'une d'elles, présente en classe de CFER 1, vient de temps à autre offrir son soutien. » Daphnée explique qu'elle éprouve des difficultés à intervenir efficacement puisqu'elle ne peut pas intervenir à la fois comme éducatrice spécialisée, de par sa formation collégiale, et comme enseignante en adaptation scolaire au secondaire. La psychologue scolaire vient parfois observer la classe en se plaçant dans le cadre de porte de celle-ci et sa présence a un effet apaisant et rassurant pour les élèves. Tout comme la psychoéducatrice, la psychologue scolaire est submergée par les suivis, alors sa présence est aussi limitée. Finalement, Daphnée mentionne qu'elle a trois à quatre élèves qui ont accepté d'être suivis par des professionnel·les à l'extérieur de l'école.

4.3.3.3 Clarification concernant l'établissement des attentes claires au sein de la classe de Daphnée

Le principal questionnement de la part des membres du GCP concerne les comportements attendus lorsque le travail est effectué par les élèves. Sachant que Daphnée autorise l'usage du téléphone cellulaire lorsque le travail demandé est terminé, les participantes se demandent si les élèves ont habituellement le droit de discuter entre eux en cours d'utilisation. Elles posent la question en raison de l'incident critique relaté dont le déclencheur est la discussion entre trois élèves au moment où ceux-ci utilisaient leur téléphone cellulaire. Daphnée précise, qu'elle a accès à deux locaux. Dans l'un d'eux, l'ensemble des élèves réalise le travail demandé et lorsqu'ils ont terminé ils se dirigent vers l'autre local dans lequel l'usage du téléphone cellulaire est autorisé et les discussions sont permises. Ainsi, celles-ci ne nuisent pas à la concentration des élèves qui n'ont pas terminé leur travail dans le premier local. Daphnée en profite pour clarifier aux membres du GCP que c'est dans le deuxième local, à environ dix minutes de la fin de la dernière période, que l'évènement s'est déroulé puisque la grande majorité de ses élèves avaient effectué le travail demandé. Elle confie aux membres du GCP que ce moment de « temps mort », où elle a à clarifier ses attentes et s'assurer du respect de celles-ci dans deux locaux, est un élément de sa gestion de classe à travailler durant son insertion professionnelle.

4.3.3.4 Clarification concernant le développement de relations sociales au sein de la classe de Daphnée

Le principal questionnement de la part des membres du GCP concerne les relations entre les élèves de la classe à Daphnée. Étant donné les agissements de solidarité qui caractérisent la relation que les élèves de sa classe entretiennent entre eux, dans l'incident décrit, une des participantes demande à Daphnée depuis combien d'années les élèves se connaissent. Celle-ci mentionne que ses élèves se côtoient depuis trois ans au sein du même groupe-classe. Une des participantes, travaillant dans le même milieu que Daphnée, renchérit en précisant que les élèves ont des parcours scolaires similaires précédant leur entrée au CFER et « certains

d'entre eux se connaissent depuis plusieurs années. » Ainsi, cela accroît le sentiment d'appartenance que ceux-ci entretiennent entre eux, se manifestant par des comportements de solidarité, dont la prise de défense d'autrui. Elle souligne que cette caractéristique des élèves est un élément contraignant lors des interventions en classe et au sein de l'école, puisque cela génère de nombreuses situations conflictuelles, et ce, quotidiennement. En fait, les conflits impliquent des groupes, voire des clans. Daphnée apporte une précision au GCP à l'effet que la solidarité au sein de sous-groupes ne se soit pas affaiblie par les restrictions sociosanitaires en vigueur : « malgré le contexte pandémique, ayant limité la présence en classe des élèves durant plusieurs mois, ceux-ci se voient malgré tout durant les heures en dehors de l'école. »

4.3.3.5 Clarification concernant la mise en œuvre de stratégies pour capter l'attention des élèves et favoriser leur engagement au sein de la classe de Daphnée

Le principal questionnement de la part des membres du GCP aborde les interventions lorsque les élèves sont fébriles en classe. Daphnée spécifie que l'année passée, elle a essayé d'encourager ceux-ci à travailler de manière autonome avec leur tablette électronique en silence. Elle les autorisait également à écouter de la musique dans leurs écouteurs sur leur tablette électronique, mais « cela s'est avéré inefficace étant donné la capacité attentionnelle limitée des élèves. » Elle ajoute que lorsqu'elle capte l'attention des élèves pour leur communiquer de courtes informations, soit ils discutent soit ils regardent leur propre tablette électronique ou celle d'un autre élève. Elle poursuit en mentionnant aux membres du GCP qu'elle priorise le déroulement des périodes libres à l'extérieur de l'école avec ce groupe. Pendant ce temps extérieur, souvent prenant la forme d'une marche ou allant dans un parc situé près de l'école, les élèves dépensent leur énergie. Généralement, les sorties aident les élèves à être ensuite plus disposés à travailler en classe. Ce moment leur permet également de discuter entre eux. En outre, les enseignantes en profitent pour faire des suivis individuels avec certains élèves, répondre à leurs demandes d'aide et à leurs besoins.

4.3.3.6 Clarification concernant la gestion des comportements d'indiscipline au sein de la classe de Daphnée

Les principaux questionnements de la part des membres du GCP sur la gestion des comportements d'indiscipline au sein de la classe portent sur les retours individuels et collectifs que requérait la situation vécue. L'échange entre les participantes novices concerne également une conséquence découlant du comportement perturbateur adopté par Monique : la perte du privilège de l'utilisation du téléphone cellulaire.

Daphnée spécifie qu'un retour en grand groupe sera éventuellement fait dans sa classe par la tenue d'ateliers présentés par le policier-école. Elle n'a pas spécifié la nature des ateliers aux membres du GCP. Malheureusement, elle souligne que celui-ci est grandement sollicité pour intervenir tant dans les classes au régulier qu'au CFER en raison de situations conflictuelles et violentes récurrentes. Le retour individuel auprès de Monique a été différé puisqu'elle a été absente à plusieurs reprises depuis l'évènement et qu'elle a repris des heures de stage durant des journées de présence à l'école. Monique n'a pas reconnu ses torts dans la situation et continue d'adopter les mêmes comportements en classe. Daphnée confie aux membres du GCP : « Monique est toujours autorisée à utiliser son [téléphone] cellulaire en classe. » Quant au retour individuel fait auprès d'Antoine, le frère de Tony, il s'est déroulé le lendemain de l'évènement. Selon Daphnée, c'est un élève qui collabore avec l'adulte. Il est habituellement en mesure de dire qu'il souhaite mettre en place des solutions. En revanche, son souhait n'est pas représentatif des comportements adoptés : « on ne voit pas de modification dans son comportement, par la suite. »

Somme toute, de cette description relatant les questionnements des participantes du GCP, il est possible de dégager quatre composantes de la gestion de classe, soit la gestion des ressources, l'établissement d'attentes claires, la mise en œuvre de stratégies pour capter l'attention des élèves et favoriser leur engagement de même que la gestion des comportements d'indiscipline.

4.1.6 Identification des besoins de Daphnée, en matière de gestion de classe, en contexte d'insertion professionnelle en classe d'adaptation scolaire au secondaire

Au terme de la clarification de l'incident critique, Daphnée identifie explicitement avoir trois besoins de formation quant à sa gestion de classe. Tout d'abord, elle souhaite intégrer de nouvelles pistes d'intervention afin d'engager ses élèves dans les tâches, et ce, dès les premières minutes de chaque période. À ce même moment, elle aimerait être en mesure d'avoir des stratégies qui lui permettraient d'intervenir individuellement afin de répondre aux besoins spécifiques de ses élèves. Elle aimerait également aider les élèves qui s'opposent aux consignes données, notamment avec les autres intervenant·es, à adopter des comportements prosociaux. Enfin, elle demande des pistes d'interventions concrètes pour aider ses élèves, particulièrement ceux qui se montrent impulsifs, à réguler leurs émotions. En clair, Daphnée cherche à limiter les escalades verbales et la désorganisation de son groupe, deux aspects qui la rendent inconfortable durant son insertion professionnelle. Elle aimerait également des propositions pour diminuer les temps morts dans le contexte des périodes libres, lorsque les élèves ont complété le travail demandé notamment.

Ainsi, d'après l'incident critique rapporté à l'écrit et à l'oral au sein du GCP, des besoins émergent de la situation professionnelle relatée par Daphnée dans son contexte de classe d'adaptation scolaire au secondaire au CFER. Ils sont principalement reliés à l'engagement des élèves sur l'objet d'apprentissage, aux rapports difficiles que maintiennent les élèves avec les adultes et entre eux ainsi qu'à la gestion des comportements perturbateurs en classe.

4.1.7 Élaboration des pistes d'intervention proposées par les membres du GCP liées aux besoins manifestés par Daphnée

Après avoir exposé et nommé ses besoins en gestion de classe relatifs à l'incident critique présenté, Daphnée adopte une posture d'écoute afin de laisser les membres du GCP se prononcer quant aux pistes d'intervention possibles à mettre en place dans sa classe. Les pistes d'intervention suggérées par le GCP composé de novices s'articulent autour des cinq

composantes de la gestion de classe, soit l'établissement d'attentes claires, le développement de relations sociales positives, la mise en œuvre de stratégies pour capter l'attention des élèves et favoriser leur engagement ainsi que la gestion des comportements d'indiscipline. Le tableau suivant permet de synthétiser les pistes d'intervention suggérées par les membres du GCP, celles retenues ou initiées par Daphnée ainsi que celles qui ont été expérimentées. Le symbole « X » signifie qu'aucune piste d'intervention n'a été proposée, retenue, initiée et/ou expérimentée par Daphnée.

Tableau 8. Pistes d'intervention proposées par les membres du GCP et celles retenues, initiées et/ou expérimentées par Daphnée

Composantes de la gestion de classe	Pistes d'intervention proposées par les membres du GCP	Pistes d'intervention adaptée ou initiées par Daphnée	Pistes d'intervention expérimentées par Daphnée
Gestion des ressources	Effectuer des changements de places.	Séparer le groupe pour réaliser des activités de tout genre en sous-groupe.	X
Établissement des attentes	Effectuer un retour concernant les règles de classe avec les élèves.	Effectuer un retour concernant les règles de classe avec les élèves.	X
Développement des relations positives	<p>Mettre en place d'un conseil de classe donnant la possibilité aux élèves de s'exprimer en groupe.</p> <p>Travailler la compréhension lorsque les élèves vivent une situation en la décortiquant et par le visionnement de courts-métrages.</p> <p>Amorcer une réflexion chez les élèves quant à leurs réactions pour une même situation vécue en stage versus à l'école.</p>	<p>Mettre en place d'un conseil de classe donnant la possibilité aux élèves de s'exprimer en groupe.</p> <p>Travailler la manière d'échanger et de développer l'autocontrôle des réactions des élèves envers autrui en jouant au jeu de société <i>Loup-Garou</i>.</p>	Jouer à un jeu de société <i>Loup-Garou</i> pour offrir un contexte ludique d'argumentation et favorable à la cohésion de groupe.

<p>Mise en œuvre de stratégies pour capter l'attention des élèves et favoriser leur engagement</p>	<p>Planifier des ateliers pour combler les temps morts.</p> <p>Segmenter le temps de travail pour optimiser la concentration des élèves à la tâche.</p> <p>Proposer des activités ludiques aux élèves lorsque le travail est terminé ou lors de périodes de récompenses.</p>	<p>Utiliser des courts-métrages pour combler les temps morts en classe et pour agrémenter la routine de ses élèves.</p>	<p>X</p>
<p>Gestion des comportements d'indiscipline</p>	<p>Appliquer des conséquences logiques.</p>	<p>Concevoir un tableau de conséquences logiques avec les élèves pour les impliquer dans la gestion de classe.</p>	<p>X</p>

Daphnée a été limitée quant aux interventions qu'elle a pu expérimentées en raison de son contexte. En effet, elle a rappelé aux membres du GCP que ces élèves sont en présence à l'école deux jours par semaine en raison de leur stage. Ainsi, certaines circonstances, le changement d'horaire et l'absence de sa collègue enseignante l'ont contrainte à mettre en place certaines interventions proposées par les participantes au GCP. Elle a alloué une période de jeux de société en fin de journée avec ses élèves. Le jeu *Loup-Garou* a permis aux élèves de « s'exprimer, d'avoir du plaisir ». Daphnée ajoute que ce type de période ludique permettra certainement de conserver le lien de confiance entre les enseignantes et les élèves. Elle a manqué de temps pour expérimenter l'intervention du court-métrage. Finalement, elle a pris le temps de mentionner aux membres du GCP qu'elle a observé un changement de dynamique en classe, plus spécifiquement, une amélioration concernant la relation établie entre ses élèves, ce qui a eu un effet bénéfique sur sa gestion de classe.

4.4 PRÉSENTATION DU CAS DE MARGOT

Cette première partie décrit brièvement le cas de Margot, ses caractéristiques en tant qu'enseignante débutante en adaptation scolaire au secondaire. Son incident critique est ensuite présenté afin de bien poser le sujet de discussion au sein du groupe de codéveloppement professionnel (GCP).

4.4.1 Caractéristiques de Margot

Margot est à sa deuxième année d'enseignement en adaptation scolaire au secondaire. Avant d'étudier en éducation, Margot a réalisé son baccalauréat en administration et une maîtrise en administration des affaires, profil gestion de la santé et de la sécurité du travail. Elle a effectué un retour aux études pour réaliser son baccalauréat en adaptation scolaire et sociale. Pour l'année 2021-2022, elle a choisi un contrat de 100 % dans une classe en cheminement particulier continu (CPC). Au sein de celle-ci, ses élèves ont des profils hétérogènes, dont des difficultés d'apprentissage et des troubles de comportement. Elle enseigne le français, les

mathématiques, l'anglais, les sciences et technologies, l'éthique et culture religieuse et l'univers social.

4.4.2 Incident critique de Margot

Margot a relaté une situation professionnelle ayant perturbé sa gestion de classe un lundi matin à la première période en raison de l'accueil d'une nouvelle élève dans sa classe majoritairement composée d'adolescents. Elle était seule dans la classe, puisque l'éducateur spécialisé de son groupe-classe était dans l'autre classe de CPC pour remplacer une collègue qui était absente.

« Lors de cet évènement, j'enseignais de manière magistrale le français et les mathématiques, quand quatre de mes élèves ont manifesté des comportements ayant particulièrement dérangé la classe. Durant les dix premières minutes du cours, Louis, ayant un problème d'attachement et une immaturité, a utilisé un langage vulgaire à mon égard en m'insultant et en tenant des propos provocateurs. C'est sa manière particulière d'entrer en contact avec les autres et de manifester son inconfort lorsqu'il y a de la nouveauté dans son environnement. Par la suite, Ronald, un élève qui passe habituellement inaperçu en classe, a tenu un langage inapproprié à mon égard et il m'a dit qu'il ne ferait rien aujourd'hui. Joe Louis, quant à lui, m'a coupé la parole et a dit des commentaires inutiles, blessants et dénigrants envers deux élèves de la classe ayant des besoins particuliers. Essayant d'intervenir simultanément sur chacun des comportements dérangeants manifestés par les élèves, j'ai constaté que ceux-ci prenaient la défense de l'un et l'autre, malgré qu'à l'habitude, ce sont des élèves qui n'entretiennent pas une bonne relation entre eux. À ce même moment, Zoé, la nouvelle élève, s'est adressée à l'ensemble de la classe en leur disant d'arrêter de parler parce que l'enseignante voulait enseigner. D'après moi, elle semblait ébranlée d'arriver dans une classe aussi chaotique en raison des agissements des élèves. Après vingt minutes d'altercation, je suis intervenue auprès des élèves ayant manifesté des comportements dérangeants. J'ai demandé à Louis de quitter la classe pour se rendre au local de retrait de l'école en raison de ses paroles inappropriées. En ce qui concerne Ronald, je lui ai demandé d'expliquer son comportement inusité et il a

répondu qu'aujourd'hui, il souhaitait être irrespectueux envers moi. Alors, je lui ai demandé de sortir de la classe cinq minutes pour se calmer et de revenir par la suite. Lorsque je suis intervenue auprès de Joe Louis, je lui ai demandé de porter une attention particulière aux sujets de discussion qu'il tenait en classe ainsi qu'à son attitude de provocation adoptée par une argumentation à mon égard. Celui-ci m'a répliqué, avec arrogance, en disant que je n'avais pas à lui parler de cette manière. J'ai hésité à lui demander de quitter la classe, étant donné que j'avais déjà retiré deux élèves. Ainsi, je lui ai demandé « de bien vouloir cesser le comportement » en lui annonçant que s'il décidait d'ignorer la consigne, il serait retiré de classe pour se diriger vers le local de retrait de l'école. Il a répliqué qu'il ne pouvait pas être retiré de classe, puisque je n'avais pas utilisé les quatre étapes du tableau de comportement.

»

Margot fait alors une intermission à son évènement pour expliquer aux membres du GCP qu'elle a un tableau affiché à la vue de tout le groupe-classe dédié à la gestion des comportements. Celui-ci est divisé en cinq colonnes : la première affiche le prénom respectif des élèves et les quatre autres colonnes correspondent à une gradation d'intervention. Margot explique, qu'après quelques rappels verbaux, elle déplace le prénom de l'élève dans la première colonne du tableau de comportement. Selon Margot, il permet d'avertir l'élève afin que celui-ci adopte le bon comportement. Lorsque le prénom de l'élève est déplacé dans la deuxième colonne du tableau de comportement, identifié par l'expression « gère-toi », celui-ci doit prendre un moyen d'apaisement, par exemple, sortir de classe. Au moment où le prénom de l'élève se situe dans la troisième colonne du tableau de comportement, il doit se diriger vers un petit bureau situé en retrait dans la classe pour se calmer. Finalement, si le prénom de l'élève se retrouve dans la quatrième colonne, il est retiré de classe pour se diriger vers le local de retrait de l'école.

Après cette précision concernant son outil de gestion de classe, Margot reprend le récit de son incident. « J'ai ensuite expliqué à Joe Louis que les quatre étapes du tableau étaient en vigueur durant la période, mais lorsqu'un élève est irrespectueux et arrogant envers l'enseignante, cela nécessite une sortie de classe immédiate. Joe Louis s'est alors fâché et

Zoé lui a aussitôt demandé d'arrêter de parler et de s'asseoir. Il s'est exécuté et calmé. Un autre élève, ayant le Syndrome Gilles de la Tourette (SGT), sautillait sur un ballon d'exercice sur lequel il était assis, a commencé à émettre des sons et des cris. De ce fait, un élève assis à côté lui a demandé d'arrêter, de se gérer parce qu'il était tanné de l'entendre. Je lui ai demandé de se calmer en me rapprochant et en lui expliquant que la considération des besoins de tous et toutes, dont ceux de Zoé, ayant un impact sur le climat de classe et nécessitant l'adaptation de tout le monde. L'élève s'est calmé et je lui ai proposé d'écouter de la musique en faisant de la programmation sur son ordinateur pour le reste de la période. Un autre élève s'est amusé à dire des mots hors contexte afin de faire réagir les autres élèves. Je lui ai demandé d'arrêter de parler, puisque j'avais observé que cela faisait réagir davantage Joe Louis. Finalement, j'ai annoncé à l'ensemble de mes élèves qu'ils avaient la permission d'utiliser leur téléphone cellulaire et de s'occuper individuellement pendant les dix prochaines minutes. Pendant ce temps-là, j'ai pris un moment pour me calmer de cette gestion de classe et, à ce même instant, l'éducateur spécialisé de la classe faisait son entrée en classe. J'ai aussitôt commencé à lui résumer le déroulement de la période, lorsque j'ai été interrompue par Joe Louis qui m'a coupé la parole. Je lui ai nommé que son comportement était inacceptable. En raison de ce comportement, je lui ai demandé de quitter la classe pour se rendre au local de retrait de l'école. Celui-ci a refusé, alors l'éducateur spécialisé est intervenu, sans comprendre la situation en raison de son absence en classe. Ronald était toujours dans le corridor depuis dix à quinze minutes, malgré les cinq minutes annoncées. Je jugeais qu'il n'était pas encore disposé à réintégrer la classe. Somme toute, cette période de 75 minutes m'a plutôt paru d'une durée de plus trois heures. »

4.4.3 Clarification de l'incident critique par les questionnements des membres du GCP

La section qui suit permet d'exposer les questionnements de la part des membres du GCP à l'égard de la situation professionnelle vécue par Margot. Tout d'abord, les questions et les spécifications concernant les aspects circonstanciels de l'incident critique sont décrites. De cette description et par une analyse de contenu, il est possible de dégager les questionnements

des membres du groupe et de les associer à deux composantes de la gestion de classe, soit le développement des relations sociales et la gestion des comportements d'indiscipline.

4.4.3.1 Clarification des éléments circonstanciels de l'incident critique de Margot

Les questions visant la clarification des éléments circonstanciels de l'incident critique de Margot concernent principalement l'accueil et le profil de la nouvelle élève ainsi que le déroulement de son arrivée en classe.

Margot détaille davantage aux membres du GCP les circonstances de la rencontre avec la nouvelle élève. Elle mentionne qu'elle a été avertie une semaine avant son entrée en classe. Afin de connaître l'élève, Margot a pu prendre connaissance de deux comptes-rendus respectivement rédigés par une éducatrice spécialisée et une direction connaissant l'élève, à défaut de ne pas avoir accès au dossier de celle-ci. L'éducatrice spécialisée mentionnait que c'est « [...] une élève qui se mettait facilement à la tâche, qu'avec un lien significatif, il y a très peu de comportements. » Quant au portrait de la direction, celui-ci mentionnait « [...] que l'élève était toujours absente, [consommait de] la drogue à l'école et qu'elle ne faisait rien en classe. » Selon Margot, le fait que l'élève ait été retirée de chez sa mère, engendrant un déménagement chez son père, explique le transfert de cette élève dans sa classe. Elle précise que l'élève a été expulsé au mois de septembre de son ancienne école, et que pour une raison administrative inexplicée, celle-ci est restée à la maison sans fréquentation d'un établissement scolaire durant un mois. Margot précise et explique qu'elle a rencontré la nouvelle élève, Zoé, seulement quelques jours avant son entrée prévue en début de semaine. Lors de cette rencontre, Zoé s'est peu exprimée, et Margot a senti que la relation avec son père était d'« extrêmement conflictuelle ». Selon Margot, cette courte rencontre, d'approximativement une dizaine de minutes, ne lui a pas permis de bien cerner l'élève.

4.4.3.2 Clarification concernant le développement de relations sociales au sein de la classe de Margot

Les questions visant la clarification du développement des relations sociales au sein de la classe de Margot concernent principalement les changements constatés dans la dynamique de classe et la perception des élèves quant à la possibilité que le lien affectif enseignante-élève soit modifié, et ce, en raison de l'arrivée de la nouvelle élève.

Tout d'abord, une des participantes demande si Zoé a manifesté des comportements non verbaux vis-à-vis des élèves. Margot confie aux membres du GCP que, selon ses observations, la nouvelle élève semblait déstabilisée par les réactions des élèves. Elle pense que celle-ci se doutait que la dynamique du groupe-classe était chamboulée par son arrivée et elle se sentait observée par les élèves. Lors de la période, la nouvelle élève a demandé aux élèves d'arrêter de parler parce qu'elle s'est probablement sentie ciblée par leurs comportements. Par la suite, une autre participante demande à Margot si les élèves, sur le plan affectif, se sont sentis « menacés » par l'arrivée de la nouvelle élève. Margot y va de la même hypothèse. Une forme de menace ressentie pourrait expliquer les comportements manifestés par certains de ses élèves, dont Louis, ayant un trouble d'attachement, et Ronald, ayant un trouble de conduite, qui apprécie généralement la proximité de l'adulte. Selon Margot, Ronald a possiblement perçu que le lien avec l'enseignante serait moins privilégié avec l'arrivée d'une nouvelle élève. Quant à Joe Louis, Margot est portée à croire qu'il aurait manifesté des comportements dérangeants pour attirer l'attention des autres élèves et celle de la nouvelle élève.

4.4.3.3 Clarification concernant la gestion des comportements d'indiscipline au sein de la classe de Margot

Les questions visant la clarification de la gestion des comportements d'indiscipline concernent principalement l'ampleur de la désorganisation dans la classe de Margot et la réaction particulière de certains de ses élèves.

Une des participantes demande à Margot si c'était la première fois qu'elle vivait une désorganisation de classe de cette ampleur, en tant que novice. Margot mentionne que les élèves manifestent habituellement des comportements dérangeants dans la classe, mais ceux-ci sont prévisibles. Étant donné qu'elle connaît bien ses élèves, elle est en mesure d'anticiper leurs réactions par leur non verbal, et ce, peu importe la nature de la situation. Elle fait part aux membres du GCP de quelques interventions qui fonctionnent normalement avec les élèves qui ont dérangé lors de l'évènement relaté. Tout d'abord, Ronald, qui est habituellement en mesure de réfléchir sur son comportement et de le changer à la suite d'un seul avertissement de l'adulte, a réagi différemment dans la situation présentée. Quant à Louis, Margot avait anticipé une réaction de sa part, puisque celui-ci réagit automatiquement lorsqu'une nouvelle personne est présente dans la classe, notamment lorsqu'une personne enseignante la remplace. Finalement, Joe Louis, qui comprend habituellement qu'il doit cesser d'adopter des comportements dérangeants, lorsque son prénom est déplacé à la troisième colonne du tableau, indiquant le retrait au petit bureau situé à même la classe, a eu, pour sa part, une réaction démesurée. Celle-ci a rendu la communication ardue, c'est-à-dire, qu'il était sans cesse en argumentation avec Margot sans qu'elle puisse placer un mot et intervenir auprès de celui-ci. Une des participantes se demande si Joe Louis a voulu prendre le contrôle de la classe étant donné que l'arrivée de la nouvelle élève l'a déstabilisé. Selon Margot, Joe Louis voulait plutôt attirer l'attention sur lui pour marquer sa présence.

4.4.4 Identification des besoins de Margot, en matière de gestion de classe, en contexte d'insertion professionnelle en classe d'adaptation scolaire au secondaire

Au terme de la clarification de l'incident critique, Margot identifie explicitement avoir un besoin de formation quant à sa gestion de classe. Elle spécifie qu'elle souhaite éviter les escalades verbales et l'amplification des manifestations comportementales avec ses élèves menant bien souvent à la dégradation du climat de classe. Ainsi, elle demande aux membres du GCP de lui suggérer des pistes d'interventions lorsque les élèves de sa classe se désorganisent simultanément en manifestant des comportements dérangeants de différents ordres.

D'après l'incident critique rapporté à l'écrit et à l'oral au sein du GCP, des besoins en matière de gestion de classe émergent de la situation professionnelle vécue par Margot en contexte de classe en CPC en adaptation scolaire au secondaire. Ils sont principalement reliés à l'intervention lors de la manifestation de comportements perturbateurs en classe et au développement de relations positives qu'entretiennent ses élèves entre eux.

4.4.5 Élaboration des pistes d'intervention proposées par les membres du GCP liées aux besoins manifestés par Margot

Après avoir exposé et nommé ses besoins de formation en gestion de classe relatifs à l'incident critique présenté, Margot a adopté une posture d'écoute afin de laisser les membres du GCP se prononcer quant aux pistes d'intervention possibles à mettre en place dans sa classe. Les pistes d'intervention suggérées par le GCP composé de novices s'articulent autour de trois des cinq composantes de la gestion de classe, soit l'établissement d'attentes claires, le développement de relations sociales positives ainsi que la gestion des comportements d'indiscipline. Le tableau suivant permet de synthétiser les pistes d'intervention suggérées par les membres du GCP, celles retenues ou initiées par Margot ainsi que celles qui ont été expérimentées. Le symbole « X » signifie qu'aucune piste d'intervention n'a été proposée, retenue, initiée et/ou expérimentée par Margot.

Tableau 9. Pistes d'intervention proposées par les membres du GCP et celles retenues, initiées et/ou expérimentées par Margot

Composantes de la gestion de classe	Pistes d'intervention proposées par les membres du GCP	Pistes d'intervention retenues et initiées par Margot	Pistes d'intervention expérimentées par Margot
Gestion des ressources	X	X	X
Établissement des attentes	Revenir sur la situation vécue avec les élèves et leur rappeler les comportements attendus.	Revenir sur la situation vécue avec les élèves et leur rappeler les comportements attendus. « [...] si c'était à refaire, comment je le ferais ? »	X
Développement des relations positives	Adapter son discours en parlant à la première personne du singulier tout en nommant ses émotions à l'élève, notamment lors de rencontres individuelles.	Adapter son discours en parlant à la première personne du singulier tout en nommant ses émotions à l'élève, notamment lors de rencontres individuelles.	Employer un discours en parlant à la première personne du singulier lors d'intervention auprès des élèves. Effectuer des retours en établissement un dialogue avec les élèves lorsque ceux-ci sont retirés de la classe, dans le corridor.
Mise en œuvre de stratégies pour capter l'attention des élèves et favoriser leur engagement	X	X	X

<p>Gestion des comportements d'indiscipline</p>	<p>Ajouter un pictogramme indiquant le recours au retrait de classe immédiat.</p> <p>Utiliser l'intervention non verbale en déplaçant le prénom des élèves, situés sur le tableau de comportement, sans nommer celui-ci.</p>	<p>Ajouter un pictogramme « hors tableau » ou « imprévu » qui permettrait à Margot de surpasser les étapes du tableau de comportement indiquant à l'élève qu'il est retiré de classe pour son comportement.</p> <p>Utiliser la technique du disque rayé.</p>	<p>Ajouter un pictogramme « hors tableau » ou « imprévu » indiquant une sortie de classe immédiate.</p> <p>Déplacer le prénom des élèves sans le nommer lors des deux premiers avertissements indiqués sur le tableau de gestion de comportements.</p> <p>Intégrer l'intervention du disque rayé lui permettant de répéter la consigne à l'élève pour lui montrer qu'elle tient à ce qu'elle soit respectée.</p>
--	--	--	--

Margot a tenté plusieurs interventions suggérées par les membres du GCP. L'utilisation du pictogramme en vue d'indiquer aux élèves une sortie de classe immédiate a bien fonctionné. Elle explique qu'elle a : « bien expliqué que parfois y'a des gestes ou des propos qui sont tenus qui méritent une sortie classe immédiate et que le processus n'est pas adéquat dans ce cas-là. » En ce qui concerne les sorties de classe, elle explique qu'elle n'hésite plus à sortir un élève de classe. Elle spécifie qu'elle effectue un retour avec les élèves selon le contexte. En effet, elle donne l'exemple aux membres du GCP que « malheureusement, des situations exigent qu'il n'y ait pas de retour en classe immédiate selon les propos tenus ou les gestes posés. Elle a observé que l'ambiance de la classe a changé puisque les élèves voient qu'elle réagit plus rapidement lors de la manifestation de comportements dérangeants. L'emploi du « je » est une intervention qui est plus facile à utiliser en individuel pour Margot. Elle souligne qu'elle a de la difficulté à énoncer ses propos à la première personne du singulier et qu'elle aimerait continuer à l'intégrer à sa pratique. Elle a expérimenté une intervention soit le « disque rayé ». En répétant la même consigne à l'élève cela fonctionne de temps à autre. Elle essaie de l'intégrer à sa pratique en gestion de classe. En ce qui concerne le déplacement du nom de l'élève affiché sur le tableau de comportement, elle mentionne que cela fonctionne auprès de certains élèves mais que pour d'autres cela est perçu comme une injustice et ne comprennent pas la raison de cet avertissement. Elle explique aux membres du GCP que certains élèves ont le besoin de savoir pour quelles raisons ils ont un avertissement au détriment d'engager une escalade émotionnelle.

En guise de conclusion, la présentation approfondie des quatre études de cas nous a permis de bien représenter le déroulement de chaque séance de codéveloppement professionnel en plus de saisir la gestion de classe des enseignantes participantes. Dans le tableau qui suit, une synthèse des quatre est présentée :

Tableau 10. Synthèse des quatre études de cas d'enseignantes novices en adaptation scolaire au secondaire ayant participé au groupe de codéveloppement professionnel

Participant	Identification du profil	Incident critique	Besoins de formation en gestion de classe
Béatrice	<ul style="list-style-type: none"> • Deuxième année d'enseignement en adaptation scolaire au secondaire. • Contrat de 100% dans une classe de cheminement particulier de formation continu (CPFC) en centre jeunesse comportant huit élèves. • Elle enseigne le français, les mathématiques et un cours intitulé « Projet ». 	Deux élèves adoptent des comportements dérangeants dans sa classe.	<ul style="list-style-type: none"> • La gestion des comportements perturbateurs en classe. • Les relations qu'elle entretient avec ses élèves et les membres du personnel intervenant dans sa classe. • Les rapports difficiles que maintiennent les élèves entre eux.
Lyana	<ul style="list-style-type: none"> • Deuxième année d'enseignement en adaptation scolaire au secondaire • Suppléance en adaptation scolaire au secondaire. • Elle a remplacé dans une classe de pré-DEP en mathématique. 	Manifestation de comportements de différents ordres par des élèves lors de la période de suppléance.	<ul style="list-style-type: none"> • La gestion de comportements d'indiscipline en classe. • Le développement de relations positives qu'elle souhaite entretenir avec les élèves.
Daphnée	<ul style="list-style-type: none"> • Deuxième année d'enseignement en adaptation scolaire au secondaire. • Second contrat de 100 % dans une classe au Centre de Formation en Entreprise et Récupération (CFER). • Elle enseigne la préparation au marché du travail et elle supervise le stage de ses 	Conflit entre trois élèves de sa classe qui a mené à la manifestation de comportements extériorisés de l'un de ceux-ci.	<ul style="list-style-type: none"> • L'engagement des élèves sur l'objet d'apprentissage • Les rapports difficiles que maintiennent les élèves avec les adultes et entre eux • La gestion des comportements perturbateurs en classe.

	élèves s'inscrivant dans le programme de Formation préparatoire au travail (FPT).		
Margot	<ul style="list-style-type: none"> • Deuxième année d'enseignement en adaptation scolaire au secondaire. • Contrat de 100 % dans une classe en cheminement particulier continu (CPC). • Elle enseigne le français, les mathématiques, l'anglais, les sciences et technologies, l'éthique et culture religieuse et l'univers social. 	Manifestation de plusieurs comportements en raison de l'arrivée d'une nouvelle élève en classe.	<ul style="list-style-type: none"> • L'intervention lors de la manifestation de comportements perturbateurs en classe. • Le développement de relations positives qu'entretiennent ses élèves entre eux.

4.5 CONTRIBUTION DU GROUPE DE CODÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL QUANT AU DÉVELOPPEMENT DE LA COMPÉTENCE À GÉRER LA CLASSE

Dans cette partie, les résultats relatifs au troisième objectif de la recherche seront présentés en vue de décrire la contribution du groupe de codéveloppement professionnel quant au développement de la compétence à gérer la classe pour des enseignantes participantes débutantes en adaptation scolaire au secondaire. Pour ce faire, les données seront présentées de sorte à mettre en lumière les avantages ainsi que les limites et les pistes d'amélioration relatés par les membres du groupe de codéveloppement professionnel (GCP) quant à ce dispositif de développement professionnel d'accompagnement en situation d'insertion professionnelle.

4.5.1 Avantages soulignés par les membres du groupe de codéveloppement professionnel

La présentation de l'incident critique a été appréciée par les participantes. Elle leur a permis de mieux comprendre les situations vécues, entre autres, celles comportant des signes précurseurs de comportements perturbateurs. L'explicitation de ces situations donnaient à les caractériser afin de les identifier pour en éviter l'émergence. De plus, cela leur a permis de prendre un pas de recul vis-à-vis des situations authentiques relatées dans le but de porter un jugement éclairé sur ce qui s'est passé et sur ce qui aurait pu être fait en amont (prévention). Un autre avantage souligné par les participantes a été d'analyser les incidents critiques en ciblant les causes possibles de l'émergence de certains comportements par les élèves. Le partage de l'incident critique leur a permis de rationaliser la situation vécue en se dissociant de leur implication émotionnelle facilitant ainsi l'analyse réflexive sur leurs praxis en gestion de classe dans un contexte d'insertion professionnelle en adaptation scolaire au secondaire. Les questions de clarification des incidents critiques ont donné l'opportunité aux membres du GCP de préciser et détailler certaines informations entourant le déroulement des incidents critiques et leur intensité. En ce qui concerne l'identification des besoins des membres du GCP, la discussion leur a permis de trouver d'autres besoins en lien avec l'origine des

incidents critiques. De plus, cette étape a engagé des questionnements quant à leurs propres besoins et difficultés rencontrés tout en écoutant les autres participantes expliquer leur problématique. Quant à l'élaboration des pistes d'intervention, le partage entre les enseignantes novices dans des contextes variés en adaptation scolaire a contribué à élargir leur éventail d'interventions en gestion de classe. En groupe, les participantes notent et proposent des interventions originales, personnalisées et adaptées aux besoins spécifiques des élèves et auxquelles la personne accompagnée n'avait pas pensé.

Concernant l'évaluation de la démarche du GCP, les participantes ont mentionné que le GCP leur a permis de consolider des apprentissages quant à la gestion de classe à titre de développement de formation continue. Le GCP leur a également permis de développer une expertise à effectuer une réflexion professionnelle initiée par les questionnements des membres du GCP. En effet, Lyana explique qu'elle a « fait des apprentissages, mais [davantage] de la consolidation, c'est-à-dire, des [éléments] que j'avais déjà appris à l'école ou dans les milieux de stage [mais que] j'avais oublié [ou] que je n'avais pas pratiqué. »

Les membres du GCP soulignent que celui-ci a permis de leur apporter un support émotionnel lors de leur insertion professionnelle en contexte en adaptation scolaire au secondaire. Lyana mentionne que : « [...] le fait de se sentir comprise, de se sentir compétente, parce qu'on vivait toutes des situations similaires, l'ouverture du groupe ainsi que l'opportunité de « [...] partager, de ventiler », ont été des éléments appréciés. Une autre participante du GCP mentionne qu'elle a appris de lâcher-prise professionnellement. Elle essaie d'aborder les incidents de gestion de classe positivement en se questionnant sur ses besoins et en pensant à des pistes de solution. Comme si le fonctionnement du GCP lui revenait en tête et faisait partie de son habitus professionnel. Elle évite ainsi de basculer dans un questionnement professionnel. Une participante du GCP mentionne que son engagement dans le GCP lui a permis d'apporter des petits changements à sa pratique en gestion de classe de même qu'une modification de la vision de celle-ci. Finalement, l'expérimentation des interventions a permis aux membres du GCP de prendre conscience que l'établissement d'un fonctionnement au sein d'un groupe-classe requière parfois des essais et des erreurs. De plus,

le GCP a été reconnu comme un moment opportun pour normaliser le fait que la mise en place de certaines interventions ne fonctionne pas ou que ce n'est pas possible en considérant notamment la réaction des élèves lors de l'intégration de celles-ci. Une des participantes du GCP confie « [...] que c'est normal de ne pas pouvoir tout mettre en place et d'échouer avec une certaine intervention. ».

Concernant la structure spatio-temporelle des séances de GCP, une des participantes explique que la durée des séances de GCP était adéquate : ni longue ni courte. Le fait que les séances de GCP aient été réalisées à distance a été un élément facilitant puisque chaque participante a une vie personnelle en dehors du travail et que « [...] pour se voir pendant trois heures de temps, je pense que ça aurait été énergivore considérant qu'on est de nouvelles enseignantes et qu'on a une grande tâche. ». Elle ajoute que le nombre de participantes a permis un droit de parole équitable et a répondu au besoin d'échanger qui est « [...] nécessaire pour notre apprentissage et au besoin de se décharger [...] ». Les échanges au sein du GCP ont notamment permis aux membres de réaliser des apprentissages afin de faciliter « [...] l'appropriation de la profession enseignante ». Une participante énonce que « [...] tout ce que l'on apprend durant la formation ne nous prépare pas pour la réalité. »

Margot souligne qu'être une enseignante en adaptation scolaire en insertion professionnelle occasionne un sentiment de solitude. Elle cite : « surtout en adaptation scolaire, nous sommes souvent seules dans une école sans collègue et il est difficile, même impossible, de discuter à propos des interventions ».

Les participantes soulignent que le GCP a également été une occasion de s'extirper de leur isolement professionnel en tant que nouvelles enseignantes en adaptation scolaire au secondaire. Elles se sont senties écoutées, soutenues, compétentes et comprises et elles ont apprécié l'ouverture des participantes notamment quant au partage de leur incident critique. Elles ont eu le sentiment d'être comprises en normalisant le fait de commettre des erreurs en début de carrière en enseignement qui est une partie intégrante du processus d'insertion professionnelle en enseignement. Lyana partage que :

« Lorsque je parle de mes expériences vécues dans ma classe avec mes collègues de travail à mon école, « [...] j'ai l'impression qu'ils me regardent en voulant dire : tu es la petite nouvelle, alors c'est normal que tu fasses ces erreurs-là, tandis que ce n'est pas nécessairement comme ça que je veux qu'on me regarde, qu'on me perçoive ».

Le GCP avait une perception positive et la relation entre ses membres était non hiérarchique, soit d'égal à égal. Selon les participantes, elle est nécessaire pour développer une compétence aussi complexe, soit la gestion de classe. En dépit de tous les avantages nommés, des limites et des pistes d'amélioration ont été dégagées par les membres du GCP.

4.5.2 Limites et les pistes d'amélioration soulignées par les membres du groupe de codéveloppement professionnel

Tout d'abord, une des participantes a mentionné qu'étant donné les mesures sanitaires de distanciation sociale reliée à la situation pandémique, la tenue des séances du GCP à distance a été un élément déplorable. Elle aurait aimé que les rencontres se réalisent en présence. Plus précisément, Lyana explique que la distance était malgré tout positive puisque « ça l'aurait vraiment été brûlant considérant qu'on est des nouvelles enseignantes et qu'on a une grosse tâche. » Par la suite, quant à l'aspect temporel des séances du GCP, celui-ci a été un élément contraignant sur plusieurs plans. La tenue des séances du GCP sur trois mois a été un élément souligné par l'une des participantes qui aurait préféré que celles-ci soient plus condensées. L'investissement du temps de participation au GCP a été moins apprécié par certaines participantes étant donné leurs contraintes relatives à la conciliation famille-travail. Finalement, deux participantes ont mentionné qu'étant donné leur contexte de classe en adaptation scolaire au secondaire, le délai de deux semaines a été insuffisant pour expérimenter les interventions suggérées par les membres du GCP. Elles auraient tiré des apprentissages plus significatifs si elles avaient eu plus de temps pour expérimenter les interventions et en voir la portée. Béatrice précise que le profil de ses élèves ne lui a pas permis de « mettre en application ce qui a été [proposé comme intervention]. »

Concernant les pistes d'amélioration quant au GCP, une des participantes propose qu'une séance d'observation aurait pu être réalisée en jumelage avec une autre participante du GCP au sein de sa classe. Elle souligne que dans son contexte de classe, les types d'élèves requièrent du soutien de professionnels et que leurs observations en classe lui sont profitables pour mieux intervenir. En effet, Béatrice explique aux membres du GCP que

« [...] les spécialistes qui viennent dans ma classe, comme le psychologue ou la psychoéducatrice, et ils sont en mesure de refléter des éléments que je n'avais pas vus, comme des signes précurseurs [chez] un élève que je n'ai pas pris en considération et que j'aurais pu changer, la façon dont je suis intervenue, mais aussi mon approche. »

Concernant le temps alloué à l'expérimentation des interventions suggérées par les membres du GCP, une des participantes souligne qu'elle aurait aimé exposer la mise en pratique des interventions et questionner le GCP quant aux effets positifs et/ou négatifs à long terme sur sa gestion de classe. Finalement, une des participantes propose de former plusieurs GCP en conservant un nombre de cinq enseignant.es dans chacun de ceux-ci, ce qui permettrait d'accompagner un plus grand nombre d'enseignantes en insertion professionnelle.

Somme toute, ce quatrième chapitre a permis de mettre en lumière la description détaillée de chaque étude de cas ce qui ouvre la voie à l'interprétation des résultats dans le chapitre suivant.

CHAPITRE 5

DISCUSSION DES RÉSULTATS

La gestion de classe a été abordée dans un groupe de codéveloppement professionnel composé d'enseignantes débutantes en adaptation scolaire au secondaire. Chacun des cas a été présenté dans le chapitre précédent. Le cinquième et dernier chapitre porte sur la discussion de ces résultats. Il est structuré en trois parties. La première partie permet de discuter des résultats obtenus par les incidents critiques relatés par les enseignantes novices, en mettant successivement l'accent sur les aspects circonstanciels, sur les comportements des élèves, sur les réactions des participantes face aux situations professionnelles problématiques liées à leur gestion de classe et sur leurs questionnements visant la clarification des incidents critiques présentés (objectif 1). La deuxième partie vise à expliquer les résultats obtenus concernant les besoins de formation relatifs à la compétence à gérer la classe par les membres du groupe de codéveloppement professionnel (objectif 2). Finalement, la troisième partie est réservée à l'interprétation des résultats au regard de la contribution du groupe de codéveloppement professionnel quant à la compétence à gérer la classe par la mise à l'essai de pistes d'intervention dans un contexte d'adaptation scolaire (objectif 3).

5.1 POINTS DE CONVERGENCE DES INCIDENTS CRITIQUES RELATÉS PAR LES PARTICIPANTES EN LIEN AVEC LA GESTION DE CLASSE

Les incidents critiques rapportés par les quatre participantes du GCP se sont déroulés au sein de classes en adaptation scolaire au secondaire ayant des contextes différents. De leur analyse, trois points de convergence liés à la gestion de classe sont identifiés. Il s'agit du manque de motivation manifesté par les élèves lors des cours de français et de mathématiques, des comportements perturbateurs adoptés par les élèves ainsi que des réactions des enseignantes participantes face à l'indiscipline.

5.1.1 Manque de motivation des élèves dans les matières de base comme point de convergence

Tout d'abord, trois des quatre participantes du GCP ont rapporté que leur incident critique s'était déroulé lors de cours de français et/ou de mathématiques. Ces matières scolaires constituent un défi motivationnel de taille pour la majorité des élèves sous la responsabilité des enseignantes de notre échantillon. À cet égard, nos résultats rejoignent les travaux de Blanchette (2006), indiquant que les matières dites de base constituent des « bêtes noires » pour les élèves en adaptation scolaire au secondaire qui ont été confrontés à « l'échec répété, la possibilité de redoubler, la résignation scolaire ou le désir de décrocher [...] laissant des traces importantes au niveau de la démotivation scolaire » (p. 103). De ce fait, il est intéressant de se questionner sur l'intérêt que ces élèves portent aux matières de base. Il est possible de penser qu'un manque d'intérêt pour le français et les mathématiques influence négativement la motivation de ceux-ci et entraîne des comportements venant perturber la gestion de classe. En effet, les constats de Lengelé (2014) stipulent que lorsque la perception des élèves, quant à leurs compétences en français et en mathématique, est positive, ceux-ci s'avèrent plus motivés influençant par le fait même leur rendement scolaire dans ces deux matières. De plus, en cohérence avec Bernier et al. (2021) et Blanchette (2006), les élèves en adaptation scolaire au secondaire sont affectés, notamment sur le plan comportemental, par leurs difficultés scolaires persistantes et par le cumul d'échecs scolaires qui découlent d'une perception majoritairement négative de l'école. Cela altère leur estime de soi, les amenant à adopter des comportements d'évitement tels que rester passif, s'opposer, s'absenter afin de préserver celle-ci (Bernier et al., 2021; Blanchette, 2006; Smith, 2012). Ce sont d'ailleurs des comportements d'évitement présents dans les quatre incidents critiques que nous pouvons associer à la démotivation. Or, ce ne sont pas les seuls comportements adoptés par les élèves ayant fait l'objet des incidents critiques.

5.1.2 Comportements perturbateurs manifestés par les élèves comme point commun

Des comportements perturbateurs sont apparents dans les incidents critiques relatés par les participantes de l'étude sans exception. Ceux-ci se rapportent majoritairement à des comportements à caractère extériorisé, soit des commentaires inappropriés et de la violence verbale de la part des élèves envers leurs pairs et l'enseignante. Des escalades et des altercations verbales entre des élèves, des insultes et l'emploi d'un langage vulgaire envers autrui, de l'arrogance, des commentaires blessants, voire dénigrants envers les autres, sont des exemples extraits des incidents critiques. Ces manifestations comportementales évoquées en rencontre de GCP peuvent être associées aux caractéristiques d'un profil d'élève agressif, puisque les agissements des élèves impliqués dans les incidents critiques sont hostiles et opposants (Archambault et Chouinard, 2022). Ces comportements d'indiscipline sont fréquents en adaptation scolaire au secondaire et perturbent le déroulement des activités d'apprentissage en nécessitant une intervention immédiate de la part de la personne enseignante (Desbiens et al., 2014; Gaudreau, 2017). Les enseignantes participantes font le même constat. Pour rappel et à titre d'exemple, Lyana a mentionné que, pendant sa période de suppléance, les comportements surgissaient de partout « comme au ping-pong », la contraignant d'interrompre son soutien pédagogique pour intervenir. Margot, ayant vécu une période similaire, appuie les propos de Lyana en soulignant qu'à « chaque fois qu'elle éteint un [feu], l'autre repart », faisant référence aux comportements dérangeants fréquents manifestés par ses élèves qui retiennent toute son attention. Ces courts extraits témoignent du fait que ces deux enseignantes novices s'efforcent de rétablir le climat de classe en intervenant systématiquement à chaque fois qu'un comportement dérangeant est manifesté par les élèves (Archambault et Chouinard, 2022 ; Gaudreau, 2017). Les enseignantes novices en adaptation scolaire au secondaire ont des préoccupations quant aux comportements de nature violente manifestés par les élèves (Dufour et Chouinard, 2013; Giguère, 2018 ; Giguère et Mukamurera, 2019; Gonthier, 2020). Face à cette manifestation de violence, elles ont tendance à intervenir immédiatement en interrompant la séquence d'enseignement dans l'intention de maintenir l'ordre (Chouinard, 1999).

5.1.3 Réactions des participantes enseignantes face à l'indiscipline comme point de ralliement

En réaction face à l'indiscipline, l'intervention adoptée par l'ensemble des participantes, avec quelques variantes, est le retrait de classe. Béatrice, Lyana et Margot ont retiré des élèves de la classe en raison de leurs comportements dérangeants. Dans le cas de Daphnée, c'est l'élève qui s'est lui-même retiré de la classe pour aller s'asseoir dans le corridor. Seule Margot a demandé à un de ses élèves de cesser le comportement, sans le nommer, en plus d'annoncer la conséquence, soit le retrait de la classe. Le simple fait d'indiquer à l'élève une conséquence, advenant le refus de suivre une consigne donnée, est une intervention réactive qui dissuade les élèves à poursuivre un comportement inadéquat en classe (Bernier, 2021 ; Gaudreau, 2017). Lors du retrait de classe, Lyana et Margot ont dit avoir dirigé un élève vers un autre local sans possibilité de revenir en classe, alors que Béatrice a proposé aux élèves qui dérangeaient en classe de choisir un moyen visant à les calmer et en leur annonçant qu'ils pourraient réintégrer la classe au moment où ils seraient prêts. Il appert que l'utilisation du retrait de classe soit pratique courante au secondaire (Bernier et al., 2022; Massé et al., 2016). Selon Massé et al. (2014), le retrait de classe serait une pratique, plus précisément, une conséquence moins recommandée. Cependant, elle est fortement utilisée par les personnes enseignantes du secondaire et permettrait de diminuer les comportements chez l'élève (Massé et al., 2014). Il importe de mentionner que le retrait de classe permettrait une meilleure compréhension des comportements à adopter chez l'élève lorsqu'elle est jumelée avec un moment de dialogue entre l'élève et la personne enseignante (Gaudreau, 2017).

Trois des participantes, Lyana, Daphnée et Margot, ont combiné le retrait de classe avec l'établissement d'un dialogue avec l'élève. La discussion en privé est une approche préconisée au secondaire, car elle permet d'éviter d'intervenir « publiquement quand un élève perturbe le déroulement d'un cours » diminuant les chances d'un affrontement « [...] qui peut même devenir dangereux [avec] certains types d'adolescents » (Léveillé et Dufour, 1999, p. 527). Lyana, Daphnée et Margot ont également pris le temps de questionner leurs élèves pour comprendre les causes des écarts de conduite et de clarifier les attentes à l'abri

des regards des autres élèves. Cette intervention pourrait être associée à l'importance accordée à la préservation de la dignité de leurs élèves et la relation avec ceux-ci (Archambault et Chouinard, 2022 ; Bernier, 2021 ; Chouinard, 2001). Il est permis de penser que les enseignantes participantes ont fait preuve de respect et de bienveillance, des conditions essentielles pour que l'élève puisse répondre aux attentes à son égard (Bernier et al., 2021 ; Gaudreau, 2017).

Pour intervenir en présence d'indiscipline, Lyana a utilisé l'ignorance intentionnelle tout en se gardant d'argumenter avec un élève en particulier. Il lui a semblé plus efficace de s'adresser à la classe entière, et ce, le plus souvent possible. Cette participante a également employé l'appel direct à d'autres moments, plus précisément l'appel aux conséquences, lorsqu'il était question de l'utilisation inappropriée du téléphone cellulaire. Elle a clairement annoncé, à certains élèves, que ce dernier risquait d'être confisqué advenant son utilisation en classe. Selon Bernier (2021) et Gaudreau (2017), l'appel direct fait partie des stratégies réactives qui permettent de réitérer les attentes et constitue un avertissement formulé de manière éducative visant à conserver une positivité ainsi qu'une intention de coopération avec l'élève.

Il est intéressant de constater que malgré la prédominance des interventions réactives (retrait, ignorance intentionnelle et appel direct), deux participantes ont mobilisé des interventions préventives pour gérer les comportements. Lyana et Daphnée ont utilisé la proximité physique afin d'intervenir auprès des élèves en s'approchant de ceux ayant adopté des comportements dérangeants en classe. Selon Gaudreau (2017), cette intervention « permet de superviser les apprentissages en plus de favoriser l'adoption de comportements d'engagement chez les élèves » (p. 129). Finalement, Lyana a demandé de l'aide à la personne en éducation spécialisée en vue de la soutenir dans ses interventions auprès des élèves référant ainsi à la composante de la gestion des ressources humaines, selon Gaudreau (2017). Toutefois, elle a mentionné que, malgré sa volonté à mobiliser l'intervention concertée en collaborant avec la personne en éducation spécialisée, elle a été peu soutenue

par celle-ci. Cette difficulté à obtenir du soutien lors des suppléances en adaptation scolaire au secondaire figure parmi les constats relevés dans la recherche de Gonthier (2020).

En accord avec cette synthèse succincte, les incidents critiques présentés par les quatre enseignantes novices membres du GCP mettent en évidence des préoccupations liées à la démotivation des élèves en adaptation scolaire au secondaire et à la présence notable et stressante de comportements violents. Autre constat, les participantes en insertion professionnelle ont composé avec des comportements perturbateurs en déployant majoritairement des stratégies réactives de gestion de classe.

5.2 RÉCURRENCE DANS LES QUESTIONNEMENTS VISANT LA CLARIFICATION DES INCIDENTS CRITIQUES PRÉSENTÉS

À la deuxième étape du GCP, les enseignantes participantes ont été invitées à poser des questions de clarification concernant les incidents critiques présentés. Les questionnements soulevés par les participantes touchent successivement les éléments circonstanciels, entourant les programmes en adaptation scolaire au secondaire, le profil des élèves ainsi que quatre des composantes de la gestion de classe proposées par Gaudreau (2017), placées en ordre d'occurrence, soit la gestion des ressources, la gestion des comportements d'indiscipline, le développement de relations positives, la mise en œuvre de stratégies pour capter l'attention des élèves et favoriser leur engagement et l'établissement d'attentes claires.

5.2.1 Questionnements relatifs aux éléments circonstanciels des incidents critiques présentés

Au sein du GCP, il semble prioritaire de connaître le contexte d'enseignement des participantes. C'est ce qui anime le début de chaque rencontre du GCP. Les membres ont porté leur attention sur les spécificités relatives aux différents programmes en adaptation scolaire au secondaire ainsi qu'à la composition des groupes-classes.

Les participantes du GCP travaillent au sein de différents types de classes caractérisées par leur programme éducatif particulier. Béatrice enseigne en Cheminement particulier de

formation continue (CPFC), Lyana a remplacé dans une classe de Pré-DEP, Daphnée œuvre au Centre de formation en entreprise et récupération (CFER) et Margot enseigne en Cheminement particulier continu (CPC). Les finalités respectives de chaque programme en adaptation scolaire au secondaire, étant variées, ont suscité des questionnements au sein du GCP. Par exemple, Béatrice a eu à définir les visées du CPFC et les profils scolaires des élèves se retrouvant dans ce programme. Par la multitude de programmes offerts, le contexte de l'adaptation scolaire au secondaire est caractérisé par une composition des classes diversifiées et teintées par un large spectre de profils d'élèves. Par conséquent, l'hétérogénéité au sein des groupes aurait un impact sur sa gestion, ce qui causerait des difficultés apparentes chez les enseignant-es novices (Giguère et Mukamurera, 2019 ; Mukamurera et al., 2020). Cette hétérogénéité a été questionnée par les participantes. En effet, le GCP s'est intéressé au portrait de classe et au portrait d'élèves impliqués dans les incidents critiques rapportés. Les questions posées abordaient notamment le nombre d'élèves par classe (ratio personne enseignante-élève, proportion de garçons et de filles), leur profil académique relatif au programme, leur projet de vie, les suivis externes et leur stage. Par leurs questionnements, les participantes ont également porté une attention particulière au profil des élèves impliqués dans les incidents critiques relatés. Cela rejoint le constat de Caron et al. (2022) qui spécifient qu'une fine connaissance des élèves, dont leurs caractéristiques et leurs besoins, permettrait d'orienter les interventions à mobiliser en gestion de classe. En effet, chacune des participantes a vécu une situation professionnelle impliquant des profils d'élèves différents. Comme Béatrice le souligne, elle a éprouvé des difficultés à intervenir auprès de deux élèves adoptant des comportements dérangeants au point d'en venir à désorganiser complètement le groupe entier. Quant à Lyana, la gestion simultanée des comportements de désengagement manifestés par les élèves ainsi que ceux de confrontation ont engendré des défis colossaux à relever en contexte de suppléance. Daphnée et Margot ont composé difficilement avec des élèves ayant un Syndrome Gilles de la Tourette. Les questionnements du GCP ont amené Daphnée à préciser que l'impulsivité, manifestée par la plupart de ses élèves, génère des comportements de part et d'autre au sein de sa classe. Les clarifications des participantes sont unanimes et évocatrices : les jeunes ont

plusieurs diagnostics et ont à évoluer ensemble au sein de groupes-classes. Ce sont particulièrement les besoins éducatifs prioritaires de ceux-ci qui nécessitent notamment une gestion de classe simultanée pour les combler. Pour les personnes en insertion professionnelle, il semble important de se questionner quant à leur compétence en organisation et en collaboration pour gérer efficacement les groupes composés d'élèves vivant des situations aussi diversifiées que complexes, comme le souligne Béatrice en parlant de comorbidités. Beaulieu et al. (2022) mentionnent que plus une situation est complexe, plus elle exige une étroite collaboration entre les acteur·rices dans le but de partager les décisions et les actions.

5.2.2 Questionnements relatifs à la gestion des ressources

L'angle de la collaboration, référant à la sous-composante des ressources humaines pour Gaudreau (2017), a été au cœur des questionnements de la part des participantes du GCP. En effet, Béatrice, Lyana et Daphnée ont été questionnées relativement aux personnes collaboratrices disponibles au sein de la classe, de l'école et à l'extérieur de l'établissement scolaire. Majoritairement, c'est l'aide en classe reçue des personnes collaboratrices en éducation spécialisée qui a suscité la majeure partie des questionnements. Selon Gonthier (2020), la collaboration avec la personne en éducation spécialisée aide les enseignant·es débutant·es du secteur en adaptation scolaire au secondaire à gérer la classe. Cette aide, encore faut-il penser à la demander. C'est la nuance qu'apportent des résultats de notre recherche. En effet, Lyana a mentionné qu'actuellement, elle n'a pas encore le réflexe d'aller chercher de l'aide. En se remémorant son incident critique présenté au GCP, elle ne pense pas qu'il soit aidant d'être en présence d'une personne éducatrice spécialisée passive en classe lors des suppléances. Si la passivité peut être un enjeu, l'intervention incohérente peut en être un autre. Aux dires de Gonthier (2020), la collaboration entre les enseignant·es et les personnes éducatrices spécialisées nuit à la gestion de classe lorsque les personnes collaboratrices ont des divergences dans leurs interventions. Notre analyse amène à constater que d'autres participantes ont le réflexe de demander de l'aide, malgré les défis de la

collaboration. Dans le cas de Béatrice, elle a spécifié qu'une demande à la direction a été faite puisque le nombre d'élèves dans sa classe nécessiterait une troisième personne éducatrice spécialisée. Autrement dit, c'est le ratio enseignant-e\élève qui a motivé sa demande. Au CFER, c'est avec une personne coenseignante en adaptation scolaire que Daphnée collabore. À l'instar des autres membres du GCP, Béatrice met en exergue la pénurie de personnel en milieu scolaire. Cette pénurie fait en sorte que l'offre d'aide n'est pas toujours au rendez-vous, même si des demandes de soutien sont formulées. Legrand (2022) s'interroge sur la planification stratégique des ressources humaines en enseignement pour aborder la question de la pénurie de personnel enseignant au Québec. Cette planification pourrait interpeler également le personnel de l'équipe éducative. Daphnée et Béatrice disent pouvoir recourir, occasionnellement, à des personnes éducatrices spécialisées qui connaissent bien leurs élèves. La plupart du temps, les enseignantes en adaptation scolaire au secondaire semblent jouer plusieurs rôles à la fois. Elles tentent au mieux de répondre aux différents besoins éducatifs des élèves, autant sur le plan de l'apprentissage que celui de la socialisation. Cette multiplicité des tâches représente un défi complexe auquel les personnes enseignantes sont confrontées (Doyle, 1996). Les questionnements et clarifications au sein du GCP portent à croire que la collaboration interprofessionnelle leur est nécessaire, surtout avec des personnes éducatrices spécialisées, mais pas exclusivement.

En effet, certaines situations requièrent des qualifications et des compétences professionnelles se distinguant de celles des personnes enseignantes au sein d'un milieu pour intervenir auprès des élèves (Caron et al., 2022). Ainsi, Béatrice et Daphnée ont été questionnées quant à la présence d'une personne psychologue et d'une personne psychoéducatrice au sein de leur école. Béatrice mentionne que dans son équipe-classe, il y a un psychologue et une psychoéducatrice qu'elle rencontre hebdomadairement pour discuter des moyens à mettre en place selon les besoins spécifiques de ses élèves. Toutefois, elle se sent limitée quant à l'implantation de certains moyens, proposés par le psychologue et la psychoéducatrice, étant donné que son équipe-classe est restreinte. Daphnée collabore étroitement avec la psychologue scolaire et elle spécifie qu'une psychoéducatrice est affiliée au CFER pour assurer des suivis individuels, essentiellement. Ces deux collaboratrices

interviennent occasionnellement en classe en animant des ateliers en fonction des besoins spécifiques des élèves. On peut supposer, sans trop de réserves, que lesdits ateliers nécessitent des qualifications et des compétences professionnelles particulières (Caron et al., 2022). Le GCP s'accorde pour dire que plusieurs personnes sont nécessaires pour arriver à comprendre la nature des besoins des élèves et arriver à les combler à l'aide d'un suivi étroit et concerté. Sachant que la collaboration avec les personnes psychologues et psychoéducatrices permettent de mieux cerner les besoins particuliers des élèves en adaptation scolaire au secondaire et d'intervenir en fonction de ceux-ci (Gonthier, 2020), nos résultats indiquent que malgré une collaboration interprofessionnelle visant la mise en œuvre d'actions concertées, le manque de personnel en classe contraint la mise en place d'interventions au sein de la classe en adaptation scolaire au secondaire.

Le GCP a brièvement abordé la question de la collaboration intersectorielle en s'adressant à Daphnée, qui a précisé qu'à sa connaissance, une minorité des élèves a parfois recours à un soutien externe à l'école. Cette enseignante a également clarifié que la mise en œuvre d'ateliers liés au marché du travail a exigé une collaboration intersectorielle avec le secteur de l'emploi. Elle a mentionné avoir exploité un partenariat déjà établi avec le Carrefour Jeunesse Emploi (CJE) et la caisse Desjardins. À cet égard, il peut arriver que le soutien aux élèves en adaptation scolaire au secondaire passe par une sollicitation de personnes collaboratrices ayant des connaissances et des compétences diversifiées (Caron et al., 2022). Finalement, la collaboration interorganisationnelle a été abordée par Daphnée qui a mentionné qu'un policier-école est présent dans son milieu scolaire.

Il est intéressant de souligner que les différents types de collaboration en contexte d'adaptation scolaire au secondaire ne retiennent pas la même attention au sein du GCP. De l'analyse des résultats saillants, il apparaît que les enseignantes débutantes participantes sont majoritairement centrées sur la collaboration interprofessionnelle, et ce, en dépit des situations complexes vécues par les élèves. Quelques hypothèses peuvent être soulevées pour expliquer cette saillance : une méconnaissance des personnes collaboratrices pouvant graviter autour des élèves ayant d'importants besoins éducatifs, une faible présence à l'école

de personnes professionnelles d'autres organisations ou secteurs et une pénurie de personnel (Sirois et al., 2022).

Les participantes du GCP se sont également intéressées à la dimension spatiale de la classe de Béatrice et aux locaux disponibles pour Béatrice, Daphnée et Margot. Béatrice a spécifié qu'elle a organisé sa classe afin que les élèves aient tous un endroit attitré et personnel puisqu'ils ne « se tolèrent pas », soit par des espaces de travail isolés, pouvant être délimités par des paravents ou une bibliothèque. Pour certains élèves, il semble important de créer une zone pour préserver la tranquillité afin d'éviter les intrusions ou les contacts, notamment visuels et indésirés. Outre cette zone personnelle, un espace prévu pour le retrait a fait l'objet de questionnements au sein du GCP. Il appert que l'accès à cet espace permet aux participantes de répondre aux besoins de leurs élèves en graduant leurs interventions jusqu'au retrait imposé par la personne enseignante ou demandé par les élèves. À cet effet, Béatrice a précisé qu'elle a une salle d'apaisement, qui peut être utilisée pour qu'un élève se calme et un local adjacent à sa classe où ses élèves peuvent aller travailler. Margot a spécifié que ses options pour le retrait sont les suivantes : une chaise en classe pour que l'élève « décante », le corridor et le local de retrait de l'école. Daphnée, quant à elle, a accès à deux locaux. L'un d'eux est réservé aux élèves qui ont terminé le travail demandé. Le GCP souligne toutefois que la gestion des espaces pour graduer les interventions peut créer des tensions palpables et du désengagement au sein du groupe-classe. À l'instar de Kounin (1977), le défi pour les personnes enseignantes est d'être capables de passer sans heurts d'une intervention légère à une intervention intensifiée.

Finalement, quelques questionnements ont concerné les défis relatifs à la gestion du temps. Plus particulièrement, c'est l'horaire et le contenu des périodes qui ont été abordés avec Lyana et Daphnée. Lyana a été amenée à préciser sa remise en question quant à l'horaire comportant deux périodes de mathématiques consécutives et exigeantes. En outre, elle a souligné les difficultés liées à son statut de suppléante et au fait qu'elle n'est pas familière avec la réalité temporelle des classes Pré-DEP, étant donné qu'elle était en remplacement pour la deuxième fois dans cette classe. Daphnée, quant à elle, a été questionnée sur le

déroulement des périodes libres. Elle a expliqué qu'elle terminait sa période environ 15 minutes avant la fin, pour privilégier les activités extérieures afin de répondre au besoin de bouger de ses élèves. Cette décision est justifiée par le fait que ses élèves ont un grand besoin de bouger et qu'ils n'ont pas d'éducation physique ou d'autres activités qui leur permettraient de dépenser leur énergie. Cette justification trouve écho auprès de la recherche menée par Rhofir (2020) où les participantes ont utilisé des pratiques pédagogiques en « favorisant le mouvement lors des apprentissages » en vue de répondre au besoin de bouger de leurs élèves (p. 64).

Ces résultats soulignent l'importance de prendre en compte le contexte particulier des personnes enseignantes en adaptation scolaire au secondaire ainsi que des besoins spécifiques des élèves lors de l'organisation des périodes, dont celui de bouger. Par ailleurs, les contraintes liées au statut de personne suppléante et aux particularités des classes peuvent influencer la gestion du temps. Comme le dit Gaudreau (2017), même les moindres détails liés notamment au temps peuvent faire toute la différence entre une gestion facile et difficile de la classe. Le GCP semble en saisir quelques-uns.

5.2.3 Questionnements relatifs à la gestion des comportements d'indiscipline

Les questionnements et clarifications portent essentiellement sur la nature des comportements perturbateurs manifestés par les élèves, le système d'émulation ainsi que les interventions privilégiées.

Les questionnements relatifs à la nature des comportements perturbateurs manifestés par les élèves ont été adressés à Béatrice, Daphnée et Margot. Béatrice a spécifié aux membres du GCP que ses deux élèves qui perturbent sa classe s'alimentent mutuellement. Elle émet l'hypothèse que ce sont des élèves en prise de contrôle qui souhaitent être retirés de classe en manifestant des comportements d'évitement concernant les tâches scolaires. Margot seconde Béatrice puisqu'elle a eu des manifestations comportementales du même ordre au

sein de sa classe. Toutefois, elle ne pense pas que certains de ses élèves étaient en prise de contrôle. Margot a nommé aux membres du GCP que la désorganisation vécue en classe reste exceptionnelle, étant habituellement en mesure de prévenir une telle dégradation du climat de classe. Ce résultat saillant fait émerger un constat. Ce n'est pas forcément une désorganisation complète du groupe-classe qui retient l'attention du GCP, mais bien une série de réactions variées, déconcertantes ou inhabituelles de la part des élèves. Ces réactions seraient, selon Doyle (1996), difficilement prévisibles. L'imprévisibilité est également bien connue comme source de défis en enseignement, surtout en adaptation scolaire au secondaire (Gonthier, 2020). À titre d'exemple tiré du quotidien d'une des participantes, un élève peut dormir la tête couchée sur son bureau tandis qu'un autre « va exploser, faire son spectacle pendant 10 minutes, et après, il va finir par sortir de classe. » Dans une même journée, plusieurs situations problématiques peuvent survenir nécessitant l'intervention de personnes enseignantes et intervenantes durant les heures de cours. Les manifestations comportementales découlant de l'hétérogénéité des profils des élèves et de leurs besoins diversifiés compliquent la gestion de classe en adaptation scolaire, précise Gonthier (2020).

En ce qui concerne l'utilisation du système d'émulation, Béatrice a mentionné ne pas avoir de système d'émulation dans sa classe et Lyana n'en a pas vu lors de sa période de suppléance. Le système d'émulation constitue une intervention réactive qui permet d'indiquer aux élèves lorsque ceux-ci adoptent soit des comportements contrevenant à ceux attendus en classe ou ceux attendus en classe (Gaudreau, 2017). Nos données ne nous permettent pas de savoir avec plus de précision pourquoi les participantes n'y ont pas recours au sein même de leur classe en adaptation scolaire au secondaire. En revanche, les questionnements et les échanges au sein du GCP portent à croire que les participantes connaissent certaines mises en garde quant à l'implantation de ce système d'émulation. Selon Massé et al. (2014), le système d'émulation est une pratique de gestion des comportements peu utilisée en classe par les enseignant·es au secondaire. Ces auteurs expliquent que certaines personnes enseignantes n'ont pas recours au système d'émulation puisque cela ne s'inscrit pas dans leurs valeurs et elles ne croient pas à la nécessité d'implanter cette pratique en classe, notamment.

Finally, concerning the interventions to be privileged, the participants in the GCP sought to know the way in which the interventions are graduated and how the withdrawal from class is carried out. Béatrice uses a graduation of interventions privileging an individual intervention by approaching the student, putting herself at his level and questioning him in order to know the cause of the behavior. When the student does not cooperate, Béatrice tries to privilege means of calming, discussed and listed with the collaboration of the psychologist and the psychoeducator. Just as Dreikurs et al. (2004) and Massé et al. (2020), analyzing behaviors by focusing on their causes is enlightening. Daphnée and Lyana also resorted to individual intervention. Through this contact, it seems that the participants want to engage in a dialogue with the students in order to clarify the expected behaviors. This desire is in line with a recommendation by Gaudreau (2017) who insists on the importance of communicating high expectations, but realistic to students.

5.2.4 Questionnements relatifs au développement de relations sociales au sein de la classe

De nombreuses questions posées par les membres du GCP concernent les relations entre les élèves tant négatives que positives. Les échanges ont permis d'apporter des clarifications sur la nature des relations tendues entre les élèves durant la manifestation des comportements perturbateurs en classe.

Daphnée a expliqué au GCP que les élèves de sa classe fréquentent le CFER depuis maintenant trois ans. Certains se connaissent depuis longtemps puisqu'ils se sont côtoyés lors de leur parcours au primaire et/ou au secondaire en classe d'adaptation scolaire. Daphnée qualifie son groupe d'élèves d'« entité ». À ses dires, ses élèves ont un sentiment d'appartenance très fort. D'après Gaudreau (2017), la qualité des relations existantes entre les élèves entraîne l'établissement de normes sociales au sein de la classe. Dans le cas de Daphnée, les relations entretenues, teintées d'une forte cohésion entre ses élèves, sont perçues négativement. La cohésion semble nuire à ses interventions en classe puisque ses

élèves ont tendance à « se tenir » pour s’opposer aux demandes. Outre cette cohésion, elle explique qu’une dualité règne entre les élèves et les intervenant·es, compliquant significativement toutes interventions et interactions avec ceux-ci. Il ne fait aucun doute que ces interactions minent le déroulement des activités d’enseignement-apprentissage.

Lors de l’échange en GCP, Béatrice a été interrogée sur les réactions du groupe-classe lorsque deux de ses élèves adoptent des comportements perturbateurs. Elle explique un phénomène de contamination en précisant que certains élèves peuvent être encouragés à adopter les mêmes comportements sous l’influence de leurs pairs. Les travaux de Kellam et al. (1998), cités par Gaudreau (2017), soutiennent cette idée en affirmant que les élèves ont tendance à adopter des comportements perturbateurs, parfois agressifs, lorsqu’ils sont acceptés par leurs pairs. Béatrice a aussi souligné que certains élèves approuvent ces comportements en les renforçant, tandis que les élèves qui sont motivés à apprendre expriment leur mécontentement face à ceux-ci et se sentent pénalisés. Un constat peut être dégagé dans cette présente recherche : les dynamiques sociales influencent les comportements des élèves en classe en adaptation scolaire au secondaire. Les questionnements du GCP et les clarifications apportées par Béatrice soulèvent l’importance du contexte social dans lequel les comportements perturbateurs se manifestent et l’influence exercée par les interactions entre pairs.

Daphnée est la seule à avoir abordé les relations sociales positives entre les personnes enseignantes et les élèves ainsi qu’entre élèves. Partageant son expérience de marche extérieure et de repas en groupe-classe, sa clarification met en évidence toute la pertinence de vivre des moments d’échanges à la fois informels et conviviaux avec ses élèves pour développer des relations sociales positives à l’école et au-delà. Lorsque les élèves socialisent en dehors du contexte de la classe, cela peut réduire le bavardage en classe durant les périodes dédiées au travail. Ce constat rappelle que la gestion de classe permet de maximiser le développement et l’apprentissage, mais aussi la socialisation des élèves (MEQ, 2020).

5.2.5 Questionnements relatifs à la mise en œuvre de stratégies pour capter l'attention des élèves et favoriser leur engagement

Les enseignantes participantes au GCP ont soulevé, par leurs questionnements, que la capacité à maintenir l'attention des élèves lors d'une activité d'apprentissage est un défi de taille en adaptation scolaire au secondaire. En effet, Béatrice et Daphnée rapportent que leurs élèves ont une capacité attentionnelle limitée. Ils sont généralement distraits et n'écoutent pas les consignes relatives à réalisation des tâches en classe. Pour capter l'attention des élèves et favoriser leur engagement, les deux enseignantes mettent de l'avant des stratégies de différenciation pédagogique qui consiste à segmenter l'enseignement. Rappelons que Béatrice a mentionné au GCP que ses élèves perçoivent difficilement l'utilité des matières de base et ont un faible sentiment de compétence se manifestant par des comportements extériorisés. Tout comme Blanchette (2006), Smith (2012) soutient l'idée selon laquelle une relation existe également entre le sentiment de compétence et l'intérêt que les élèves portent à la tâche en mathématiques. Cette relation prédirait l'attitude qu'ils adopteraient en classe (Smith, 2012). Cette réorganisation complète de l'enseignement pour l'adapter aux élèves est également constatée par Giguère (2018) qui spécifie que les enseignant·es débutant·es en adaptation scolaire doivent composer avec l'enseignement « [...] à différents ordres d'enseignement, [prendre] en charge [divers] programmes et des groupes multiniveaux et hétérogènes quant aux types de handicaps ou de difficultés des élèves » (p. 18). Dans cette perspective et pour atténuer les difficultés attentionnelles, les participantes adoptent diverses stratégies, allant de la modification de tâches aux pauses actives à l'extérieur.

5.2.6 Questionnements relatifs à l'établissement d'attentes claires

Toute personne enseignante gagne à ce que les élèves sachent ce qui est attendu d'eux (Gaudreau, 2017). Or, seule la réitération des attentes pendant la période de suppléance de Lyana a été brièvement abordée lors d'une des séances du GCP. Une demande de clarification a été soulevée par Béatrice, concernant la façon dont Lyana a attiré l'attention des élèves désengagés pour leur communiquer de nouvelles attentes. Lyana n'a pas pu les

communiquer, car les élèves étaient absorbés par l'utilisation de leur téléphone cellulaire et semblaient ne pas l'écouter. Il est possible de mettre en évidence les difficultés rencontrées par Lyana pour communiquer efficacement avec les élèves désengagés pendant sa période de suppléance. Malgré ses efforts pour susciter la réflexion et attirer leur attention, l'utilisation des téléphones cellulaires en classe a entravé la communication et a rendu difficile la transmission des attentes aux élèves. Cet enjeu actuel s'ajoute aux défis déjà nombreux de la gestion de classe au secondaire (Dubuc, 2022).

5.3 CROISEMENTS DES PRINCIPAUX BESOINS DE FORMATION IDENTIFIÉS PAR LES PARTICIPANTES DU GROUPE DE CODÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL

D'après la présentation des incidents critiques, cinq principaux besoins de formation en matière de gestion de classe sont identifiés par les participantes de l'étude. Ceux-ci sont catégorisés selon quatre des cinq composantes du modèle de gestion de classe de Gaudreau (2017). La composante de l'établissement des attentes claires n'a pas été un besoin de formation formellement exprimé par les participantes. L'ordre de présentation met en lumière l'importance accordée aux besoins associés à ces composantes.

5.3.1 Besoins de formation relatifs à la gestion des comportements d'indiscipline

Bien que cette composante devrait normalement occuper une place restreinte dans la gestion de classe (Gaudreau, 2017), il apparaît, d'après nos résultats, que le principal besoin de formation se rapporte à la gestion des comportements d'indiscipline. Les participantes du GCP sont unanimes : il constitue l'élément central découlant des incidents critiques. Elles s'accordent pour dire que leurs besoins de formation sont grands, plus précisément, elles souhaitent principalement avoir des suggestions quant aux interventions à mobiliser lors de la manifestation de comportements d'indiscipline. Ce serait essentiel pour leur développement professionnel en gestion de classe. De plus, elles souhaitent être en mesure de limiter et d'éviter les escalades verbales et comportementales, la désorganisation du groupe-classe ainsi que la dégradation du climat de classe. Bref, elles demandent au GCP des

pistes d'intervention concrètes à intégrer à leur pratique afin que leur climat de classe soit plus harmonieux.

Les quatre participantes souhaitent avoir des suggestions en vue d'intervenir de manière appropriée en présence de comportements dérangeants de différents ordres. Rappelons que dans les incidents critiques rapportés, ce sont les manifestations comportementales en escalade et les altercations verbales entre des élèves et entre les élèves et les enseignantes participantes qui les préoccupent. Ainsi, les participantes du GCP demandent des recommandations de pistes d'intervention, et ce, en fonction de la nature des incidents critiques. Béatrice souhaite savoir comment communiquer ses interventions de sorte à éviter de recourir systématiquement au retrait d'élèves. Quant à Lyana, souvenons-nous qu'elle demande aux membres du GCP comment réagir lorsqu'un élève commence à la confronter. Margot, quant à elle, demande des suggestions d'interventions lorsque des comportements se manifestent simultanément dans sa classe. Finalement, Daphnée désire également avoir des pistes d'intervention en vue de modifier sa pratique en gestion de classe. Cette demande partagée par les enseignantes novices en adaptation scolaire au secondaire participantes découlerait du fait qu'elles ont de réelles préoccupations quant à leur gestion de classe les amenant à demander des pistes d'intervention génériques. Pidoux et al. (2023) invitent à la prudence quant à l'usage de « trucs » et de « recettes » sans prendre en compte le développement des élèves et leurs caractéristiques. Toutefois, il importe de mentionner que les participantes du GCP ont pris le temps de poser des questions de clarification qui ont permis de cerner le profil spécifique aux élèves impliqués dans les incidents critiques relatés.

Plus spécifiquement à Daphnée et Lyana, celles-ci ont chacune un besoin de formation spécifique. Daphnée souhaite être en mesure d'aider les élèves ayant des comportements impulsifs à moduler leurs réactions lorsqu'ils interagissent notamment avec les personnes qui interviennent au CFER. En fait, elle clarifie sa demande aux membres du GCP en spécifiant qu'elle voudrait savoir comment amener les élèves à adopter progressivement des réactions socialement acceptables et des propos à la fois réfléchis et respectueux. Quant à Lyana, celle-

ci a mentionné au GCP qu'elle aimerait être en mesure d'analyser les causes qui génèrent notamment de l'opposition.

5.3.2 Besoins de formation relatifs à la gestion des ressources

Seule Béatrice a évoqué le besoin d'apprendre à départager les rôles qui lui appartiennent en tant qu'enseignante en adaptation scolaire au secondaire et ceux qui relèvent de la personne éducatrice spécialisée. Elle veut connaître la manière dont elle peut maintenir son rôle d'enseignante tout en gérant les comportements au sein de sa classe en collaboration. Lié à la composante de la gestion de ressources humaines du modèle de Gaudreau (2017), ce besoin de formation coïncide avec le fait qu'une harmonisation des interventions et qu'un soutien mutuel entre la personne enseignante et la personne éducatrice spécialisée favorisent une gestion de classe efficace (Gonthier, 2020). Les interventions concertées et la collaboration interprofessionnelle importent également aux yeux de Béatrice. Cette dernière, rappelons-le, souhaite s'outiller pour maximiser la portée de ses interventions auprès des élèves manifestant des écarts de conduite en orchestrant une collaboration au sein de l'équipe-classe.

5.3.3 Besoins de formation relatifs au développement de relations sociales en classe

Lyana est la seule à témoigner d'un besoin de formation portant sur la dimension relationnelle de la gestion de classe. Elle expose le besoin de conserver le lien avec ses élèves tout en affirmant son autorité lorsqu'un élève est impoli ou qu'il essaie de la déstabiliser en contexte de suppléance. Ainsi, tout porte à croire qu'elle souhaite établir une communication basée sur une bonne relation interpersonnelle avec l'élève, visant notamment à comprendre pour quelles raisons celui-ci adopte un comportement perturbateur en classe. Ce besoin de formation réfère à la composante centrale de la gestion de classe, selon Gaudreau (2017), et serait une source de motivation à rester dans la profession enseignante notamment pour les personnes en adaptation scolaire au secondaire (Gonthier, 2020).

5.3.4 Besoins de formation relatifs à la mise en œuvre de stratégies motivationnelles pour capter l'attention des élèves et favoriser leur engagement

Daphnée est l'unique participante à avoir fait mention d'un besoin relié à la composante motivationnelle de la gestion de classe. Elle évoque un besoin de formation s'articulant autour du maintien d'un rythme d'apprentissage en vue de minimiser les temps morts durant lesquels les élèves sont passifs ou en attente. Elle justifie ce besoin en spécifiant aux membres du GCP qu'« avec de grands adolescents de 17 et 18 ans, qui ne veulent pas aller à l'école, seulement être en stage » il semble difficile de les motiver en classe. D'après Gonthier (2020) et Giguère (2018), la démotivation des élèves serait un obstacle à la gestion de classe pour la relève enseignante qui nécessiterait un soutien. En effet, cette relève peut vivre un sentiment d'incompétence face au manque de motivation et d'engagement manifesté par les élèves (Gonthier, 2020). Notre analyse permet de pointer la gestion du temps d'apprentissage par la personne enseignante comme une source de démotivation pour les élèves. En effet, rappelons que l'incident critique relaté par Daphnée s'est déroulé en fin de période lorsque les élèves avaient accompli la tâche demandée et qu'ils étaient en période libre. Ceux-ci auraient tendance à se désengager lorsqu'ils sont en position attentiste, inoccupés ou entre deux tâches. Kounin (1977) suggérait fortement de porter une attention particulière au rythme et au chevauchement, soit le fait d'accomplir plusieurs tâches de manière simultanée, lors des transitions d'une activité d'apprentissage vers une autre afin de maintenir l'attention des élèves (Gaudreau, 2017). Constat également fait par Gaudreau (2017) qui mentionne que lorsque les élèves sont engagés dans leurs apprentissages, ils ont tendance à adopter des comportements appropriés.

À la lumière de l'analyse des besoins de formation en matière de gestion de classe des participantes du GCP, il est étonnant de constater que l'une des composantes de Gaudreau (2017) n'a pas été abordée. En effet, l'établissement des attentes claires, qui est indispensable afin d'instaurer un bon fonctionnement et un environnement de classe sécurisant, a été abordé de manière superficielle par les participantes (Gaudreau, 2017). En effet, celles-ci n'en font pas mention lors de la présentation des incidents critiques et très brièvement lors de la période

allouée aux questions de clarification de ceux-ci. Certains indices dans les incidents critiques laissent pourtant entrevoir des attentes à clarifier, tels que les comportements attendus chez les élèves. En clair, Béatrice, Lyana, Daphnée et Margot n'ont pas identifié l'établissement d'attentes claires comme un besoin de formation en gestion de classe. Cela porte à croire qu'une attention particulière, quant à la formulation d'attentes claires, serait à porter lors d'activités de développement professionnel impliquant des enseignantes débutantes en adaptation scolaire du secondaire. Selon Gaudreau (2017), la clarification des attentes favorise l'adoption de comportements appropriés en classe.

En terminant, il importe de souligner que l'ordre d'importance des besoins de formation des participantes diffère de celui de Gaudreau (2017). Le principal besoin associé à la gestion de l'indiscipline semble être au cœur des préoccupations des participantes. Sachant que, pour Gaudreau (2017), cette composante devrait occuper une place restreinte dans la gestion de classe, il importe de mentionner que dans le contexte en adaptation scolaire au secondaire, la gestion des comportements est généralement plus importante vu la nature des difficultés des élèves (Bernier et al., 2021). Quant au besoin lié au développement des relations sociales en classe, étant associé à la composante majeure en gestion de classe pour Gaudreau (2017), elle apparaît peu préoccupante pour les participantes, puisque celle-ci a été vaguement questionnée durant les séances du GCP. Ainsi, il importe de se questionner sur la place accordée aux relations au sein de la gestion de classe en contexte d'adaptation scolaire au secondaire. Les trois besoins de formation minoritaires réfèrent aux composantes de la gestion de classe de nature préventive, soit la gestion des ressources, le développement de relations sociales en classe et à la mise en œuvre de stratégies pour capter l'attention des élèves et favoriser leur engagement selon Gaudreau (2017). Sachant que lorsque celles-ci sont bien maîtrisées par les personnes enseignantes, elles diminuent significativement l'émergence de comportements d'indiscipline (Gaudreau, 2017), il importe de se questionner à savoir si les participantes du GCP ont ciblé leurs réels besoins issus des incidents critiques. De ce constat, il est possible d'émettre l'hypothèse que lors de l'insertion professionnelle, une période qualifiée de « survie », les novices en enseignement en adaptation scolaire au

secondaire semblent chercher des solutions rapides et efficaces afin de gérer leur classe efficacement (Mukamurera, 2011, 2014).

5.4 PARTAGE DE PISTES D'INTERVENTION SUGGÉRÉES PAR LES PARTICIPANTES DU GCP

Au sein du GCP, les interventions suggérées réfèrent principalement à trois composantes du modèle de gestion de classe de Gaudreau (2017), soit le développement de relations sociales positives, l'établissement d'attentes claires et la gestion des comportements d'indiscipline. Les composantes spécifiques à la gestion des ressources et à la mise en œuvre de stratégies pour capter l'attention des élèves et favoriser leur engagement ont été évoquées succinctement par les participantes du GCP.

5.4.1 Suggestions de pistes d'intervention quant au développement de relations sociales positives au sein de la classe

Pour cette composante, Lyana est la seule enseignante du GCP qui a exposé explicitement un besoin de formation. Pour son bénéfice, mais aussi pour d'autres, les participantes du GCP ont surtout abordé des propositions d'interventions relatives à l'établissement et au maintien d'une communication entre l'enseignante et les élèves.

Une des participantes a proposé à Béatrice d'instaurer avec ses élèves une communication par correspondance écrite, sur support numérique, afin d'établir un dialogue entre l'enseignante et chacun des élèves et maintenir des liens positifs. Cette correspondance écrite semble être une intervention valorisant la sphère affective. En effet, dans l'étude de Chartrand et Prince (2009), la réalisation d'« activités à partir de médias électroniques [...] » (p. 333) répondrait à une fonction communicationnelle pour les élèves du secondaire. Subrahmanyam et Greenfield (2008) secondent en spécifiant que les adolescent·es auraient tendance à utiliser les outils de communication numériques en vue d'établir un dialogue pour renforcer notamment les relations qu'ils entretiennent avec les personnes de leur entourage.

Une autre participante a suggéré à Béatrice d'engager une conversation privée avec l'élève à propos de sa posture d'accompagnement. Prenant la forme d'une intervention individualisée, celle-ci permet de répondre aux besoins spécifiques des élèves en adaptation scolaire (Giguère, 2018). De plus, deux participantes du GCP ont proposé à Lyana et à Margot l'emploi d'un discours employé au « je » auprès des élèves. L'expression d'un dialogue employé à la première personne du singulier favorise l'établissement d'un lien de confiance entre l'enseignant·e et l'élève, encourageant ce dernier à s'exprimer sur les comportements dérangeants adoptés (Raymond et Archambault, 1989 cités par Archambault et Chouinard, 2022). Être à l'écoute et préserver la relation durant l'intervention, en dissociant notamment le comportement de la personne, contribue à développer des relations sociales positives au sein de la classe (Gaudreau, 2017).

Toujours dans une optique d'établir le dialogue entre l'enseignante et les élèves, deux participantes du GCP ont suggéré à Daphnée d'implanter un conseil de classe. Cette intervention vise à établir un dialogue ouvert entre les élèves en leur accordant un moment pour s'exprimer et échanger (Archambault et Chouinard, 2022 ; Connac, 2019 ; Jasmin, 1994). L'implantation d'un conseil de classe est facilitée lorsque les élèves ont développé un sentiment d'appartenance suffisamment fort afin de pouvoir s'ouvrir aux autres, ce qui s'accorde bien avec la forte cohésion de groupe au sein de la classe de Daphnée (Gaudreau, 2017). Le conseil de classe est également en cohérence avec une « gestion participative et démocratique » déléguant aux élèves une partie de la gestion de classe notamment en les laissant contribuer à la formulation de règles de classe (Archambault et Chouinard, 2022 ; Connac, 2019 ; Gaudreau, 2017 ; Girouard-Gagné et al., 2022). Lorsque consultés par les enseignant·es pour la prise de décisions, les élèves sont de précieux alliés (Gaudreau, 2017).

5.4.2 Suggestions de pistes d'intervention quant à l'établissement des attentes claires

Bien que l'établissement des attentes claires ait été écarté des besoins de formation nommés par les participantes au GCP, les pistes d'intervention suggérées abordent tout de même les règles de classe ainsi que leur application. Tout d'abord, les participantes ont proposé à

Béatrice de coétablir les règles de classe avec ses élèves, puis d'assurer une constance et une cohérence dans leur application. En effet, constituant un défi considérable pour les personnes enseignantes débutantes qui « ont tendance à être permissives et à faire de leur classe un environnement composé d'attentes vagues » (Chouinard, 1999, p. 500), l'application rigoureuse des règles permettrait de prévenir les écarts de conduite chez les élèves (Archambault et Chouinard, 2022; Gaudreau, 2017). À Daphnée, les membres du GCP recommandent de faire un retour sur les règles de classe avec ses élèves. À cet égard, Gaudreau (2017) suggère d'afficher et d'imager les règles pour faciliter le recours à celles-ci en classe. Quant à Margot, le GCP lui conseille de revenir sur les comportements attendus à l'école et en classe. L'enseignement explicite des comportements attendus est une manière de clarifier les attentes au sein de la classe et représente une pratique incontournable en gestion de classe (Bissonnette et al., 2016 ; Gaudreau, 2017). Finalement, les participantes du GCP ont suggéré fortement à Lyana de donner des consignes précises à ses élèves. Nommer explicitement les attentes aux élèves en énonçant une consigne de manière précise et appliquer les règles de classe (Archambault et Chouinard, 2022) permet « l'établissement d'un environnement d'apprentissage prévisible et sécurisant » (Gaudreau, 2017, p. 61).

5.4.3 Suggestions de pistes d'intervention quant à la gestion de comportements d'indiscipline

La gestion des comportements d'indiscipline s'avère le principal besoin de formation des membres du GCP. Il est intéressant de constater que les pistes d'interventions pour faire face aux écarts de conduite proposées par le GCP se caractérisent par des actions majoritairement réactives. En effet, cela s'accorde avec la demande spécifique et commune des participantes au GCP qui souhaitent intervenir immédiatement lorsque des comportements perturbateurs de différents ordres sont manifestés simultanément au sein de leur classe respective.

La technique du disque rayé a été suggérée à Lyana et à Margot puisqu'elles avaient toutes deux à composer avec des élèves adoptant une attitude de confrontation et d'escalade verbale. Cette intervention, communément appelée répétitions du rappel, consiste à réitérer une même

consigne afin que l'élève adopte le comportement adéquat (Archambault et Chouinard, 2022). Selon Archambault et Chouinard (2022), cette manœuvre est peu énergivore. Ces auteurs ajoutent qu'elle perturbe peu les activités d'enseignement et est très efficace pour intervenir auprès des élèves adoptant des comportements dérangeants d'opposition et de provocation ainsi que pour amoindrir le risque d'escalade (Archambault et Chouinard, 2022; Hammarenger, 2022).

L'intervention non verbale a été proposée à Béatrice et à Margot afin d'éviter les escalades verbales entre elles et leurs élèves. Celle-ci permet aux enseignant-es d'utiliser discrètement et rapidement le contact visuel ainsi que des gestes avec la main pour indiquer à leurs élèves leurs approbations ou leurs désapprobations quant aux comportements adoptés en classe (Archambault et Chouinard, 2022; Gaudreau, 2017).

Finalement, une suggestion d'accompagner la réflexion des élèves sur leurs comportements a été formulée à l'intention de Daphnée. Cette intervention ressemble à une approche par résolution de problèmes soutenue par le questionnement du personnel enseignant, soit la thérapie de la réalité (Glasser, 1965). Elle peut aussi se rapprocher d'une forme d'autoévaluation qui amène l'élève, par une discussion avec une personne intervenante, à prendre conscience des effets de ses comportements sur les autres (Archambault et Chouinard, 2022).

En somme, des interventions réactives proposées par les membres du GCP se dégagent, un constat indiquant qu'il n'est pas forcément nécessaire d'interrompre une séquence d'enseignement pour gérer l'indiscipline. En effet, Archambault et Chouinard (2022) mentionnent que les interventions discrètes, économiques et rapidement efficaces permettent de conserver un climat de classe adéquat, propice à l'apprentissage.

5.4.4 Suggestions de pistes d'intervention quant à la gestion des ressources

En réponse au besoin de formation de Béatrice, deux participantes lui ont suggéré de planifier un moment avec la personne éducatrice spécialisée pour clarifier leurs rôles respectifs. Cette

responsabilité lui revient comme enseignante. Elles ajoutent que les deux rôles ont des frontières perméables et se retrouvent parfois intervertis dans le contexte de l'adaptation scolaire au secondaire, l'une prenant occasionnellement la place de l'autre et vice versa, et ce, en l'absence d'une entente préalable. En outre, sans pour autant répondre à un besoin que Lyana avait identifié, le GCP en a profité pour suggérer à celle-ci de prendre l'habitude de demander l'aide d'une personne éducatrice spécialisée. En suppléance, les écarts de conduite sont fréquents et ce soutien peut être d'un grand appui. La collaboration, entre les enseignant·es débutant·es et les personnes éducatrices spécialisées, nécessite le partage de responsabilités afin de soutenir les élèves. Il appert que cette collaboration interprofessionnelle est toutefois complexe notamment lorsque les rôles et les attentes ne sont pas explicitement définis (Baron et al., 2018 ; Gonthier, 2020 ; Portelance et Martineau, 2007).

5.4.5 Suggestions de pistes d'intervention quant à la mise en œuvre de stratégies motivationnelles pour capter l'attention des élèves et favoriser leur engagement

Pour rappel, Daphnée est l'unique participante à avoir fait explicitement mention d'un besoin relié à la composante motivationnelle de la gestion de classe. Or, les enseignantes participantes ont suggéré de nombreuses interventions afin de motiver les élèves à s'engager dans les tâches scolaires, soit mettre en place des plateaux de jeux et des tâches ludiques, segmenter le temps de travail et offrir un plan de travail interactif pour les élèves. Cela peut vouloir dire qu'il s'agissait d'un besoin de formation bien présent, même non-explicitement nommé par les participantes en début de rencontre en GCP.

La ludification des tâches d'apprentissage, par la création de plateaux de jeu, a été suggérée par une participante à l'intention de Béatrice. L'aspect ludique de l'enseignement motiverait les élèves à s'engager dans leurs apprentissages (Boisvert, 2020; Charoenying, 2010; Gaudreau, 2017). De plus, les membres du GCP ont souligné l'importance d'adapter les activités d'apprentissage pour motiver les élèves ayant de grands défis éducatifs à relever.

Selon Smith (2012), l'intérêt porté à l'égard du français et des mathématiques serait relié à l'utilité que manifestent les élèves à ces matières. Les quatre enseignantes novices participantes au GCP insistent sur cette piste d'intervention sans explicitement aborder les défis associés à l'adaptation des activités d'apprentissage. Leurs échanges ne nous permettent pas de dire qu'elles sont grandement préoccupées par la complexité relative à l'adaptation de l'enseignement pour une diversité d'élèves. Pourtant, Mukamurera et al. (2020) de même que Gonthier (2020) soulignent que les enseignant-es débutant-es peuvent vivre un sentiment d'incompétence face à la gestion des différents rythmes d'apprentissage et se sentent « [...] démunis face à la grande diversité des difficultés, des besoins et des intérêts des élèves au sein des classes qui leur sont confiées » (Mukamurera et al., 2020a, p. 43). « [...] La création ou l'adaptation du matériel pour qu'ils répondent aux besoins de tous les élèves s'avère très exigeante voire au-delà de leur capacité et du temps dont ils disposent » est explicitement nommé par Mukamurera et ses collaborateurs (2020a, p. 43).

Afin de favoriser l'engagement des élèves, une des participantes du GCP a proposé à Daphnée d'offrir aux élèves des pauses cognitives durant une séquence de travail en individuel. Cette intervention a le potentiel, selon elle, de segmenter une période de travail de sorte à accroître la capacité attentionnelle des élèves en adaptation scolaire au secondaire. Selon Sprenger (1999), cité par Gaudreau (2017), les élèves peuvent soutenir leur attention en classe durant une période qui équivaut à leur âge additionné de deux minutes.

La suggestion d'instaurer le plan de travail individualisé par une des participantes à l'intention de Béatrice visait aussi à augmenter la motivation des élèves. Cette formule pédagogique peut être utilisée au sein d'un parcours de formation à un métier semi-spécialisé sous forme de modules en français et en mathématiques (Blanchette, 2006). Cette méthode est appréciée par les élèves qui y sont inscrits (Blanchette, 2006). Elle a également un effet bénéfique sur leur motivation scolaire en leur permettant notamment de cheminer à leur rythme, d'acquérir de l'autonomie, d'avoir un cheminement scolaire personnalisé et de demander de l'aide à leur guise (Blanchette, 2006). Il est possible de penser que les élèves

sous la responsabilité des participantes du GCP ont des besoins éducatifs pouvant être notamment comblés par la mise en place d'un plan de travail.

En somme, les pistes d'intervention suggérées par les membres du GCP, découlant des incidents critiques présentés et des besoins de formation nommés explicitement, visaient essentiellement le développement de relations sociales au sein de la classe, l'établissement d'attentes claires, la gestion des comportements d'indiscipline, la gestion des ressources et la mise en œuvre de stratégies motivationnelles pour capter l'attention des élèves et favoriser leur engagement. Il est intéressant de constater que malgré le fait que les besoins n'aient pas mis en lumière la composante de l'établissement d'attentes claires, des pistes d'intervention ont été tout de même suggérées. Ainsi, il appert que les pistes proposées outrepassaient parfois les besoins formulés, possiblement pour répondre à des besoins implicites, inférés ou restés tacites.

5.5 CODÉVELOPPEMENT DE LA COMPÉTENCE À GÉRER LA CLASSE EN ADAPTATION SCOLAIRE AU SECONDAIRE : LA CONTRIBUTION DU GROUPE COMME LEVIER DE DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL

La contribution du groupe de codéveloppement professionnel quant à la compétence à gérer la classe d'enseignantes débutantes en adaptation scolaire au secondaire cible trois volets : l'analyse de la pratique professionnelle en gestion de classe, le développement professionnel relatif à cette compétence professionnelle et le soutien offert aux personnes en insertion professionnelle.

5.5.1 Apports du GCP quant à l'analyse de la pratique professionnelle en gestion de classe

Le GCP a permis aux participantes de réaliser une analyse de leur pratique professionnelle en relatant, sous forme d'incidents critiques, des situations professionnelles problématiques en gestion de classe. Les participantes voient comme un avantage le fait de réaliser cette analyse de pratique en groupe quelque temps après des situations vécues en classe. Béatrice et Daphnée mentionnent d'ailleurs avoir pu relativiser les situations auxquelles elles ont été

confrontées lors de leur insertion professionnelle en contexte d'adaptation scolaire au secondaire. En effet, elles ont eu le temps nécessaire pour décanter et se questionner quant aux actions posées. Ainsi, lors des séances de GCP, elles ont pu tendre davantage vers une objectivité de leur pratique professionnelle en gestion de classe afin d'être plus rationnelles qu'émotionnelles durant l'étape de clarification. Tout comme les participantes de cette recherche l'ont explicitement exprimé, et en accord avec Guillemette et Savoie-Zajc (2012), des apprentissages individuels et collectifs ont été réalisés par les échanges au sein du GCP en ce qui a trait à la gestion de classe.

Dans notre recherche, le temps consacré aux échanges au sein du GCP, en vue d'analyser les incidents critiques, a permis aux participantes de mieux les comprendre, d'enrichir leurs réflexions et de préciser leurs besoins de formation en gestion de classe. Les participantes du GCP ont également été en mesure d'identifier, entre autres, des signes précurseurs relatifs aux comportements perturbateurs afin d'éviter leur gestion. Ces résultats s'arriment avec ceux de Massé et al. (2013), qui mentionnent que lorsque les enseignant·es prennent plus de temps à analyser une situation problématique avant d'agir, elles sont en mesure de mieux cerner la fonction des comportements des élèves ou le besoin qui n'est pas comblé.

Somme toute, l'analyse de pratiques professionnelles en gestion de classe au sein du GCP contribue aux apports individuels et collectifs et permet d'engager une réflexivité sur la pratique professionnelle nécessaire pour engager un développement professionnel tel qu'appuyé par Monfette et al. (2018).

5.5.2 Groupe de codéveloppement professionnel tel un levier de développement professionnel relatif à la compétence à gérer la gestion de classe

Même si leur formation initiale est terminée, le contexte d'insertion professionnelle appelle au développement continu de la compétence professionnelle à gérer la classe (MEQ, 2020). Ayant identifié initialement des besoins de formation pour assurer leur développement professionnel continu en matière de gestion de classe, toutes les participantes ont été en

mesure de voir plus loin que ce qui découle des incidents critiques relatés et des questions de clarification posées.

En outre, les participantes du GCP ont apprécié le partage d'interventions liées plus directement à leurs besoins de formation explicités. Les échanges ont contribué à la réalisation d'apprentissage en gestion de classe dans une optique de développement professionnel. Rappelons que le GCP se veut un lieu de partage et d'engagement collectif de praticien·nes ayant la volonté de se perfectionner et d'acquérir une meilleure maîtrise du métier (Payette et Champagne, 1997). En effet, Vandercléyen (2019) précise que le GCP place les participant·es dans une posture d'apprenantes. À l'unanimité, les enseignantes participantes au GCP disent avoir perfectionné leur compétence à gérer la classe grâce aux interventions suggérées par chacune d'entre elles. À titre d'exemple, Lyana souligne qu'elle a pu consolider des apprentissages en gestion de classe réalisés lors de sa formation initiale et particulièrement durant ses stages. Elle explique avec à-propos que l'analyse de sa pratique professionnelle, effectuée en postaction, s'avère plus approfondie en insertion professionnelle, affirmation soutenue par Mukamurera, et al. (2012).

D'un commun accord, les participantes au GCP identifient la possibilité d'amélioration des pratiques professionnelles de même que la compréhension des besoins des élèves comme des leviers à leur compétence à gérer la classe. Particulièrement, les échanges en GCP permettent l'amélioration des pratiques au sein de la classe, notamment en ce qui concerne les interventions différenciées en fonction des besoins spécifiques des élèves HDAA. Chouinard (1999) ainsi que Dufour et Meunier (2016) insistent sur l'importance de gérer la classe en considérant les besoins des élèves HDAA. Le GCP se montre d'ailleurs sensibilisé à cette importance.

Somme toute, le développement professionnel par l'engagement au sein d'un GCP est incontestable pour ces enseignantes novices. Le partage collaboratif permet d'apprendre, mais également de consolider des connaissances, relatives à la gestion de classe, peu importe la posture, que ce soit la personne accompagnée ou les personnes accompagnantes tout comme le soutiennent Payette et Champagne (1997). La réussite de l'insertion

professionnelle des personnes enseignantes novices découle notamment d'une responsabilité partagée individuelle et collective d'après Portelance et al. (2008).

5.5.3 Groupe de codéveloppement professionnel œuvrant à titre de mesure de soutien à la gestion de classe lors de l'insertion professionnelle d'enseignantes en adaptation scolaire au secondaire

Les participantes de notre recherche jugent positivement le soutien que procure le GCP, particulièrement durant la période d'insertion professionnelle. Plusieurs auteurs (Carpentier et al., 2020 ; Dufour et Meunier, 2016; Mukamurera, et al., 2019) soutiennent que le développement professionnel, notamment en gestion de classe, est à la fois énergivore et indispensable. Les dispositifs et les activités de développement professionnel continu seraient donc essentiels pour les nouvelles personnes enseignantes au secondaire.

Les participantes ont souligné un apport du GCP quant au soutien émotionnel entre les membres. Les discussions ouvertes, d'égal à égal entre novices, ont nourri une relation non hiérarchique au sein du groupe. C'est ce qui a pu contribuer à leur aisance lorsque venait le temps d'aborder des sujets pouvant provoquer une surcharge émotionnelle. Ces résultats concordent avec ceux de Giguère (2018) et de Gonthier (2020) qui décrivent que le soutien psychologique lors de l'insertion professionnelle, notamment en ce qui a trait à la gestion de classe, est crucial puisque le contexte en adaptation scolaire génère de défis considérables. La relation d'égal à égal a notamment été bénéfique pour les participant·es à la recherche de Dufour (2010) qui a souligné que le partage entre pairs et le fait que le groupe se rencontrait plusieurs fois amenait à réfléchir et à s'engager dans une résolution de problème. La relation d'égal à égal a contribué à une synergie positive au sein du GCP et a favorisé la cohésion des membres et s'inscrit dans des conditions gagnantes à engager une démarche de développement professionnel (Payette et Champagne, 1997). Les membres du GCP ont pu créer un lien de confiance et une solidarité professionnelle suffisants pour partager des situations problématiques personnelles liées à la gestion de classe. Les participantes à cette étude ont souligné que leur engagement dans le GCP a été bénéfique pour s'extirper de leur isolement professionnel étant donné qu'elles se sentaient respectivement incomprises dans

leur milieu. En effet, elles étaient unanimes sur un constat : dans leur milieu respectif, leur expérience professionnelle en tant que novices n'est pas souvent considérée et peut même être banalisée. À l'inverse, au sein du GCP, elles ont souligné s'être senties comprises, écoutées et reconnues. Cette affirmation est corroborée dans les travaux de Beaudry (2017), Mukamurera et al. (2008) et de Martineau et Mukamurera (2012) qui soutiennent que l'apport collectif de la démarche du GCP permet de briser l'isolement professionnel et offre une possibilité de rencontre pour les personnes enseignantes débutantes, qui peuvent alors discuter entre eux et créer des liens. Les participantes ont également souligné l'apport du GCP par les échanges qui ont permis de normaliser des erreurs pouvant être commises en gestion de classe en début de carrière.

En résumé, le GCP a contribué au développement professionnel des participantes en matière de gestion de classe. Le soutien lors de cette période professionnelle est nécessaire pour les enseignant-es débutant-es (Carpentier et al., 2019). Dufour (2009) seconde en stipulant qu'un dispositif au service du développement de la compétence à gérer la classe pour des enseignant-es débutant-es permet de contribuer au sentiment d'efficacité personnelle quant à la gestion de situations d'apprentissage et des comportements.

Ce chapitre a mis en relief les résultats de l'analyse des données de la recherche. En effet, plusieurs de nos résultats de recherche s'arriment avec les écrits scientifiques relatifs à la problématique de cette recherche ainsi qu'à ces concepts fondamentaux. Le GCP a permis notamment d'accompagner les participantes à aborder certaines dimensions de l'insertion professionnelle, plus précisément celles de la professionnalité, dans le perfectionnement de leur compétence à gérer la classe, et de l'aspect personnel et psychologue de cette période en y abordant notamment des situations professionnelles problématiques au sein de leur classe respective (Leroux et Mukamurera, 2013 ; Mukamurera, 2011). De plus, les pôles de la recherche-action-co-formation ont permis de soulever l'interactivité entre les problématiques vécues respectivement par les enseignantes novices en adaptation scolaire au secondaire participantes (recherche), la mise en pratique de pistes d'intervention (action) réfléchies en GCP selon des besoins de formation également réfléchit individuellement et en groupe (co-

formation). Ainsi, il appert que la compétence à gérer la classe pour ces enseignantes en insertion professionnelle est indispensable à parfaire par l'intermédiaire d'une analyse de leurs pratiques professionnelles durant cette période critique.

CONCLUSION GÉNÉRALE

Dans la conclusion, nous faisons un rappel des résultats les plus saillants de l'étude, en plus de déterminer leurs apports auprès des communautés scientifique et pratique. Les limites de la recherche sont également présentées ainsi que de nouvelles pistes de recherches subséquentes.

La problématique de la recherche a permis d'exposer que l'insertion professionnelle des enseignant·es débutant·es en adaptation scolaire au secondaire est parsemée d'embûches qui entravent le développement de leur compétence à gérer la classe. En effet, la préparation insuffisante à la réalité en enseignement au secondaire lors de la formation initiale, l'instabilité professionnelle, caractérisée par un contexte de précarité, et la charge de travail complexifient la gestion de classe des novices. Ces facteurs génèrent des besoins de soutien chez les enseignant·es débutant·es en adaptation scolaire au secondaire qui sont partiellement comblés par certaines mesures qui appuient le développement de leur compétence à gérer la classe durant la période d'insertion professionnelle. La mobilisation de dispositifs soutenant leur développement professionnel s'avère plus que nécessaire. À cet égard, l'objectif de recherche était de décrire et d'expliquer comment le groupe de codéveloppement professionnel constitue un levier de développement professionnel pour les enseignantes participantes en adaptation scolaire au secondaire en matière de gestion de classe. Ainsi, trois objectifs spécifiques étaient visés dans la réalisation de cette recherche. Quant au cadre conceptuel, les principales notions abordées dans cette recherche s'articulent autour de la gestion de classe, de l'insertion professionnelle et du développement professionnel, plus spécifiquement, au codéveloppement professionnel. Finalement, sur le plan méthodologique, la recherche s'inscrit dans une approche qualitative interprétative de type action-coformation. La technique des incidents critiques, la fiche d'identification et le groupe de codéveloppement professionnel (GCP) ont permis de répondre aux trois objectifs de recherche, soit décrire et identifier des besoins de formation en matière de gestion de classe relatifs aux incidents critiques présentés par les enseignantes en adaptation scolaire au secondaire participantes ainsi qu'analyser la contribution du groupe de codéveloppement

professionnel visant une progression de la compétence à gérer la classe pour ces enseignantes. Les données ont été collectées auprès du GCP constitué de cinq enseignantes débutantes en adaptation scolaire au secondaire en vue de coanalyser des incidents critiques relatifs à leur gestion de classe.

Les résultats de la recherche indiquent que les cinq enseignantes débutantes en adaptation scolaire au secondaire rencontrent des difficultés quant à leur gestion de classe. Celles-ci se reflètent explicitement dans les incidents critiques. Entre autres, les matières de base à enseigner (le français et les mathématiques) font émerger, chez les élèves, des comportements de nature extériorisée qui s'expriment malencontreusement et trop souvent de manière violente et verbale. Selon l'analyse des résultats, les enseignantes novices de ce champ d'enseignement mobilisent des interventions majoritairement réactives pour gérer ces comportements. Quant aux questions du GCP relatives à la clarification des incidents critiques, il appert que les aspects circonstanciels, dont le type de classe et le profil des élèves sont des éléments essentiels caractérisant le secteur en adaptation scolaire au secondaire. Ces caractéristiques seraient à connaître avant même d'aborder des stratégies de gestion de classe. Sans surprise, les besoins émergents de la présentation des incidents critiques soulèvent une importante préoccupation quant à la gestion des comportements d'indiscipline, mais également en ce qui a trait aux aspects collaboratif et relationnel de la gestion de classe. Les principales pistes d'intervention suggérées par les membres du GCP s'articulent autour des cinq composantes de la gestion de classe relatives aux besoins nommés respectivement par les participantes et bien au-delà dans la plupart des cas. En effet, malgré une prédominance de la dernière composante ressortant des besoins, soit la gestion des comportements d'indiscipline, les participantes ont suggéré des pistes d'intervention relatives à la motivation, aux relations entre les élèves et à la collaboration au sein de la classe. Finalement, le GCP a permis l'analyse de pratiques concrètes en gestion de classe par les enseignantes novices en adaptation scolaire au secondaire. Cette analyse de pratiques professionnelles a consolidé leurs savoirs appris durant leur formation initiale. Elles se sont senties soutenues, écoutées et comprises au sein du GCP au point de s'extirper d'un isolement professionnel souvent vécu en début de carrière comme enseignante en adaptation scolaire au secondaire.

Cette recherche comporte quelques limites. Tout d'abord, la désirabilité sociale constitue un enjeu significatif en recherche sociale lorsque des personnes engagent une analyse des pratiques professionnelles (Deslauriers et al., 2017). En effet, les participantes qui essaient de plaire à la chercheuse et aux autres participantes constituent un enjeu dans cette présente recherche. Selon Leclerc et al. (2010), le fait de relater et d'analyser des incidents critiques en groupe peut occasionner « [...] des sentiments ambivalents, oscillants entre le désir de s'ouvrir aux autres, le besoin de s'approprier mutuellement ou celui de se replier, de résister » (p. 28). Ainsi, le fait que les incidents critiques aient abordé des situations professionnelles concernant la gestion de classe spécifique à chacune des participantes pouvait les amener dans une zone embarrassante. De ce fait, il est possible qu'elles aient censuré certains passages et certaines pratiques compromettant ainsi la qualité de l'évènement significatif auquel la participante réfère (Lescarbeau, 2000). En revanche, pour atténuer cette limite, la chercheuse principale a rassuré les participantes et elle s'est assurée de conserver une neutralité dans l'animation des séances du GCP. La mention que les données seraient anonymisées a également été soulignée aux participantes pour diminuer l'effet de cette limite. De plus, certaines ont éprouvé des difficultés rédactionnelles à relater, décrire et analyser l'évènement significatif (Deslauriers et al., 2017). Pour amoindrir cette limite, le canevas de l'incident critique avait été présenté et les étapes du GCP ont pu également les guider à structurer leur discours écrit livré à l'oral. En outre, Brunelle et al. (1988) mentionnent que l'analyse des incidents critiques auprès d'un groupe restreint diminue significativement l'exploration des diverses facettes d'un thème choisi. Par conséquent, la représentativité limitée des cas d'enseignantes débutantes en adaptation scolaire au secondaire compromet l'aspect de transférabilité de cette recherche, étant donné que les résultats sont spécifiques au contexte (Charlier, 2005). Finalement, les incidents critiques ont été rédigés à différents moments choisis personnellement par chacune des participantes. Toutefois, ceux-ci ont été rapportés de manière différée, ce qui a pu altérer la précision du déroulement des évènements. Pour contrer cet effet, nous avons opté pour la rédaction d'un incident

critique, à l'aide d'un gabarit. Ainsi, cela a permis aux participantes de se remémorer le déroulement de leur situation professionnelle vécue en gestion de classe.

Le groupe de codéveloppement professionnel (GCP) comporte également quelques limites. Tout d'abord, étant donné que GCP vise à apprendre les uns des autres, il est donc nécessaire qu'il y ait une volonté de l'ensemble des membres qui y soit mobilisée (Payette et Champagne, 1997). Ainsi, le manque de motivation des membres à s'engager dans les échanges collectifs en vue de parfaire leur compétence à gérer la classe a pu contrevenir au plein développement de leurs propres compétences (Payette et Champagne, 1997). Cela a été observé par la diminution des échanges au fur et à mesure des séances de codéveloppement professionnel. Plusieurs raisons ont été soulignées par les participantes telles que les contraintes travail-famille, le moment de la tenue des séances, etc. Pour atténuer cette limite, la chercheuse principale s'est assurée que l'ensemble des participantes aient pu poser des questions et suggérer des pistes d'intervention à la personne accompagnée. Finalement, étant donné que les enseignantes participantes sont en insertion professionnelle, leurs partages d'expertise se limitent à leurs quelques années d'expérience en enseignement en adaptation scolaire au secondaire, ce qui peut occasionner des insatisfactions vis-à-vis le perfectionnement de leur gestion de classe (Payette et Champagne, 1997). En d'autres termes, une combinaison entre des séances de codéveloppement professionnel, entre personnes enseignantes en adaptation scolaire au secondaire, et parfois en présence de mentors ou d'experts en matière de gestion de classe aurait pu contrer cette limite. Toutefois, les participantes auraient peut-être été inconfortables dans une relation hiérarchique avec cette personne. Nous avons privilégié la relation d'égal à égal entre novices, malgré le fait que la plupart des études, concernant les dispositifs collaboratifs de soutien à l'insertion professionnelle, s'avèrent être, plus souvent qu'autrement, un jumelage entre novices et des personnes mentorées et/ou plus expérimentées (Dufour, 2010; Gagnon et Gamache, 2022).

La recherche propose des retombées intéressantes sur les plans scientifique et social. Sur le plan scientifique, les résultats ont permis de documenter les besoins en matière de gestion de classe d'un groupe d'enseignantes en adaptation scolaire au secondaire et de

révéler les apports du GCP à titre de dispositif de soutien à l'insertion professionnelle, une perspective peu étudiée au Québec. En effet, la description des incidents critiques met en lumière que des situations professionnelles difficiles sont vécues par des enseignantes débutantes en adaptation scolaire au secondaire qui suscitent des préoccupations importantes quant à la gestion de classe. Ce faisant, des besoins, émergeant des incidents critiques présentés, spécifiques au contexte d'adaptation scolaire au secondaire, ont pu être identifiés. Les participantes ont ainsi souligné que le GCP a contribué à la progression de leur compétence à gérer la classe en plus d'apporter un soutien émotionnel et professionnel. Ainsi, notre recherche a permis de comprendre la réalité d'un groupe d'enseignantes en insertion professionnelle vivant des problématiques diverses en matière de gestion de classe. Sur le plan social, cette recherche a permis de contribuer à la formation continue avec une activité de développement professionnel continu à l'aide du dispositif de GCP. La recherche pourra aussi alimenter les démarches d'amélioration de la formation initiale à la gestion de classe, notamment en identifiant certaines composantes qui nécessiteraient une attention plus particulière. Les résultats obtenus démontrent également la nécessité et l'urgence de soutenir les enseignant·es en adaptation scolaire au secondaire, tout en tenant compte de leurs préoccupations et de leurs besoins. De plus, les résultats de l'étude peuvent être profitables pour les acteur·rices entourant les enseignantes en adaptation scolaire participantes puisque la collaboration, notamment interprofessionnelle, s'avère indispensable pour établir, maintenir et rétablir une gestion de classe.

À la suite de cette étude, il est possible d'entrevoir des pistes spécifiques de recherche. Tout d'abord, il serait pertinent de s'intéresser au regard des élèves en adaptation scolaire au secondaire quant à la gestion de classe de leurs enseignant·es durant la période d'insertion professionnelle. D'un point de vue quantitatif, il pourrait être intéressant de colliger les données auprès d'un plus grand nombre d'enseignant·es. La taille de l'échantillon ainsi que la variété des régions géographiques touchées pourraient refléter la diversité des besoins en matière de formation continue à la gestion de classe et des pistes d'intervention contribuant

au développement professionnel de la relève enseignante en adaptation scolaire au secondaire.

En somme, le développement de la compétence en gestion de classe chez les enseignant·es débutant·es en adaptation scolaire au secondaire est un travail de longue haleine qui nécessite une introspection au sujet des besoins de formation en vue de mobiliser des actions propices à la réflexion sur la pratique professionnelle. Les avenues de recherche pour cette population d'enseignant·es sont vastes et pourraient contribuer à la soutenir. Actuellement, chaque pas en direction de ce qui favorise l'attractivité de la profession enseignante et la rétention d'un personnel soutenu est plus que bienvenu.

ANNEXE I

DEMANDE FORMELLE D'AUTORISATION

Bonjour,

Je me présente, Chloé Harvey, étudiante à la maîtrise en éducation à l'Université du Québec à Rimouski, campus de Lévis. Ce courriel vous est transmis en vue de vous informer et de vous demander l'autorisation quant au pilotage du projet de recherche suivant : *La gestion de classe abordée dans un groupe de codéveloppement professionnel composé d'enseignantes débutantes en adaptation scolaire au secondaire : étude de cas multiples*. Celui-ci vise à accompagner quatre enseignant·es, en insertion professionnelle, quant au perfectionnement de leur capacité à réfléchir sur leur agir professionnel, de manière individuelle et collective, en vue d'améliorer leur compétence en gestion de classe. Ce projet de recherche aura des retombées positives quant au développement de cette compétence chez les enseignant·es participant·es, et ce, avec votre autorisation.

Titre du projet de recherche

La gestion de classe abordée dans un groupe de codéveloppement professionnel composé d'enseignantes débutantes en adaptation scolaire au secondaire : étude de cas multiples

Contexte de la recherche (CÉR-115-900)

L'insertion professionnelle se caractérise par des conditions de travail difficiles, notamment auprès d'élèves handicapés ou ayant des difficultés d'adaptation ou d'apprentissage (Monosiet, 2019). Cette période génère un sentiment d'incertitude et une préoccupation en ce qui a trait aux problématiques liées à la gestion de classe (Martin, et al., 2019 ; Mukamurera, 2011). Les difficultés associées au contexte d'insertion professionnelle affectent particulièrement les enseignants en adaptation scolaire au secondaire (Giguère, 2018). Que ce soit au Québec ou aux États-Unis, leur statut de polyvalence et les besoins particuliers des apprenants sont des facteurs complexifiant la gestion de classe (Bettini et al., 2016 ; Dufour et al., 2014). Relativement à la gestion de classe, le maintien d'un climat

propice à l'apprentissage ainsi que les interventions lors de manifestations comportementales ardues s'avèrent être des défis considérables (Giguère, 2018). Pour relever ces défis, les nouvelles personnes enseignantes vivent des moments éprouvants pendant lesquels ils souhaitent être rassurés, écoutés et soutenus émotionnellement (Giguère, 2018). À cet égard, le soutien offert aux novices est reconnu optimal lorsqu'il coïncide avec les préoccupations individuelles de ceux-ci et qu'il permet un développement professionnel (Mukamurera et al., 2013).

Question et objectifs de la recherche

Le contexte et la problématique de la recherche débouchent sur la question suivante : en quoi le groupe de codéveloppement professionnel constitue-t-il un levier de développement professionnel pour les enseignantes participantes en adaptation scolaire au secondaire, et ce, en matière de gestion de classe ?

L'objectif principal de cette recherche est de décrire et d'expliquer comment le groupe de codéveloppement professionnel permet de soutenir des enseignant·es débutant·es au secondaire en adaptation scolaire quant aux défis associés à la gestion de classe.

Trois objectifs spécifiques sont identifiés :

1. Décrire des incidents critiques liés à la gestion de classe évoqués par les enseignant·es débutant·es en adaptation scolaire au secondaire ;
2. Identifier les besoins de formation, en matière de gestion de classe, rattachés aux incidents critiques décrits par les enseignant·es débutant·es en adaptation scolaire au secondaire ;
3. Analyser la contribution du groupe de codéveloppement professionnel visant une progression de la compétence à gérer la classe pour les enseignant·es débutant·es en adaptation scolaire au secondaire.

Étapes de la recherche et participant·es

Les personnes recrutées devront accepter de participer à la recherche volontairement en communiquant avec la chercheuse. La durée totale pour la participation à ce projet nécessite un investissement de temps totalisant dix (10) heures. Dans un premier temps, la rédaction d'un incident critique et d'une fiche d'identification du profil seront à compléter par les participant-es (durée d'environ 60 minutes). Dans un deuxième temps, une rencontre informative d'une trentaine de minutes visera à discuter avec les enseignant-es débutant-es en adaptation scolaire au secondaire quant au déroulement des cinq entretiens de groupe de codéveloppement professionnel en ligne via la plateforme *TEAMS* (durée d'une heure trente [1h30] totalisant ainsi sept heures et 30 minutes [7h30]). Ceux-ci permettront d'accompagner le processus réflexif individuel et collectif de chaque participant-e, selon les modalités du groupe codéveloppement professionnel, en abordant notamment des situations problématiques vécues en matière de gestion de classe. En vue d'accommoder les participant-es, un sondage *Doodle* sera soumis et permettra de statuer des dates ainsi que des plages horaires aux heures extrascolaires (excluant les heures de classe, soit de 9 h 00 à 16 h 45).

Merci pour votre éventuelle et précieuse collaboration qui permettra aux enseignant-es novices en adaptation scolaire au secondaire de poursuivre leur développement professionnel quant à la compétence à gérer la classe.

La demande d'autorisation se trouve en pièce jointe. Celle-ci doit être signée et retournée par courriel à l'adresse suivante: chloe.harvey@uqar.ca

Je suis disponible afin de répondre à vos questions par courriel ou lors d'une rencontre en visioconférence,

Chloé Harvey

Étudiante à la maîtrise en sciences de l'éducation

Université du Québec à Rimouski, campus de Lévis

Courriel : chloe.harvey@uqar.ca

ANNEXE II

FICHE D'IDENTIFICATION

Identification du profil et des besoins de formation actuels en gestion de classe

Ce questionnaire vise à dresser votre profil en tant que participant·e et permet de cibler vos besoins de formation actuels en matière de gestion de classe en tant qu'enseignant·es débutant·es en adaptation scolaire au secondaire.

Section A : Portrait des participant·es

1. En date d'aujourd'hui, quelle est la durée de votre carrière professionnelle en enseignement ?
 - Une année
 - Deux années
 - Trois années
 - Quatre années
 - Cinq années

2. Quel est votre cheminement professionnel ? (Études, expériences d'enseignement et autre·s domaine·s connexe·s)

3. Identifiez-vous selon votre genre.
 - Femme
 - Homme
 - Préfère ne pas répondre

4. Identifiez la tranche d'âge à laquelle vous correspondez.
 - 24-30 ans
 - 31-35 ans
 - 36-40 ans

- 41-46 ans
- 47-52 ans

5. Actuellement, vous occupez un travail en enseignement :

- Suppléance à temps partiel
- Suppléance à temps plein
- Contrat de _____%

6. Si vous avez un contrat, avec quelle·s clientèle·s travaillez-vous ?

**Plusieurs choix peuvent être cochés.*

- Difficultés d'apprentissage
- Difficultés langagières
- Troubles de comportement
- Trouble du spectre de l'autisme
- Déficience intellectuelle (légère, moyenne ou sévère)
- Déficience auditive
- Déficience visuelle
- Déficience physique

Si vous avez un contrat, dans quel type de classe enseignez-vous ?

- Formation préparatoire au travail (FPT)
- Formation métier semi-spécialisée (FMSS ou FMS)
- Centre de formation en entreprise et récupération (CFER)
- Cheminement particulier continu (CPC)
- Cheminement particulier pédagogique (CPP)
- Classe langagière
- En centre jeunesse (unité)
- En classe COM-TSA
- Autres, spécifiez :

Quelle(s) matières(s) enseignez-vous ?

- Français
- Mathématiques
- Anglais

- Sciences et technologies
- Éthique et culture religieuse
- Univers social
- Préparation au marché du travail
- Sensibilisation au marché du travail
- Insertion professionnelle (stage), spécifiez :
- FPT 1 : Sensibilisation au monde du travail (150 heures)
- FPT 2 : Stage de formation (300 heures)
- FPT 3 : Stage de formation (600 heures)
- Autre : _____

Section B : Identification des besoins de formation actuels en gestion de classe

D'après vous, quels sont vos besoins de formation actuels en matière de gestion de classe ?

ANNEXE III

GABARIT DE L'INCIDENT CRITIQUE

Incident critique¹

Vous êtes ainsi invité·es à rédiger un incident critique concernant la gestion de classe, c'est-à-dire, raconter une situation professionnelle qui s'est déroulée en classe et qui vous a marquée récemment afin qu'il soit décrit de manière précise.

L'incident critique « ... permet de recueillir des descriptions d'évènement significatif pour les participants pendant le déroulement du processus d'enseignement-apprentissage » (Brunelle, et al., 1988, p. 170).

La gestion de classe vise à prévenir et anticiper les situations pouvant perturber le climat de classe (Bissonnette et al., 2017 ; Caron et al., 2019). Ce faisant, elle se définit par un ensemble d'actes différenciés, réfléchis, séquentiels et simultanés que l'enseignant·e choisit en vue d'établir, de maintenir, et au besoin, de rétablir des conditions favorisant un climat de classe positif et inclusif propice à l'enseignement, et ce, en collaboration avec les élèves, le personnel scolaire et les acteur·rices externes (Archambault et Chouinard, 2022, Caron et al., 2020, Gaudreau, 2017).

¹ Inspiré de Dassé et al. (1990), Marzouk et Tousignant (1992) et St-Amand (2007)

1. Identification du contexte de la situation professionnelle en gestion de classe.

Décrivez avec précision et concrètement ce qui s'est passé lors de la situation professionnelle vécue en classe.

Quand :

- À quel moment la situation professionnelle en classe s'est-elle déroulée ?

Date (la plus précise possible) : _____

Moment de la journée :

- Accueil le matin
- Période 1
- Pause
- Période 2
- Diner
- Période 3
- Pause
- Période 4
- Départ de l'école
- Autres, spécifiez : _____

- Quelle était la matière enseignée ?

- Français
- Mathématiques
- Anglais
- Arts plastiques
- Musique
- Sciences et technologies
- Éthique et culture religieuse
- Univers social

- Préparation au marché du travail
- Sensibilisation au marché du travail
- Insertion professionnelle (stage), spécifiez :
 - FPT 1 : Sensibilisation au monde du travail
 - FPT 2 : Stage de formation (300 heures)
 - FPT 3 : Stage de formation (600 heures)
- Autre : _____

➤ Quelles étaient la ou les modalités d'enseignement durant la situation professionnelle vécue en classe ?

- Magistral
- En groupe
- En sous-groupe
- Individuel
- Ateliers
- Équipes (dyade, triade, etc.)
- Autres, spécifiez : _____

➤ Décrivez brièvement l'activité qui se déroulait en classe au moment de la situation professionnelle vécue en classe.

Où :

➤ À quel endroit s'est déroulée la situation professionnelle vécue en classe ?

- En classe
- Dans le corridor
- Au coin calme
- Au bureau d'un·e élève
- Au bureau de l'enseignant·e
- Au coin lecture
- Autres, spécifiez : _____

Qui :

- Quelles étaient les personnes impliquées durant la situation professionnelle vécue en classe ?
Précisez le nombre de personnes concernées et impliquées ainsi que leur rôle respectif.
Exemple : (1) personne éducatrice spécialisée école
- Vous (enseignant·e)
- Enseignant·es en coenseignement, précisez le nombre : _____
- Élève(s), précisez le nombre : _____
- Une personne éducatrice spécialisée, précisez le nombre : _____
- Collègues de travail, précisez le nombre et leur titre (exemple : enseignant·e) : _____
- Enseignant·es ressource·es, précisez le nombre : _____
- Autres, précisez le nombre : _____

2. Description du déroulement de la situation professionnelle vécue en classe.

Veillez décrire le déroulement de votre situation professionnelle vécue en classe en répondant aux questions suivantes et en utilisant des pseudos afin d'anonymiser (mettre les initiales des personnes concernées ou un nom fictif).

Décrivez, de manière chronologique, comment s'est déroulée la situation professionnelle vécue en classe.

- Décrivez ce que l'élève ou les élèves ont fait ou dit (en gestes et en paroles).
- Quels ont été vos agissements, ceux de l'élève et des intervenant·es, advenant le cas ?

Deux options s'offrent à vous quant à la description de cette situation professionnelle vécue en classe :

1. *En texte continu ;*
2. *Sous la forme de dialogue.*

3. Interprétation post-intervention du déroulement de la situation professionnelle vécue en classe.

Veillez décrire votre interprétation de votre situation professionnelle vécue en classe en répondant aux questions suivantes et en utilisant des pseudos afin d'anonymiser (mettre les initiales des personnes concernées ou un nom fictif).

- D'après vous, quel a été l'élément déclencheur de cette situation professionnelle vécue en classe ?
- Quels ont été les causes ainsi que les facteurs qui expliquent l'émergence de cette situation professionnelle vécue en classe ?
- Quelles étaient les intentions des personnes impliquées lors de leur·s intervention·s ?

ANNEXE IV

GRILLE DE LECTURE POUR LES INCIDENTS CRITIQUES ET LES SÉANCES DE GROUPE DE CODÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL SELON LES COMPOSANTES ET SOUS-COMPOSANTES DE LA GESTION DE CLASSE DE GAUDREAU (2017)

Thème 1 : La gestion des ressources

Sous-thème 1.1 : Gestion du temps

Sous-thème 1.2 : Gestion de l'espace

Sous-thème 1.3 : Gestion du matériel

Sous-thème 1.4 : Gestion des ressources technologiques (technologies mobiles et d'aide)

Sous-thème 1.5 : Gestion des ressources humaines (membres de l'équipe éducative, la famille et la communauté et les élèves)

Thème 2 : L'établissement des attentes claires

Sous-thème 2.1 : L'établissement des règles de conduite

Sous-thème 2.2 : La transmission de consignes claires

Sous-thème 2.3 : La mise en place de routines

Sous-thème 2.4 : L'enseignement de procédures

Sous-thème 2.5 : La rétroaction positive

Thème 3 : Le développement de relations sociales positives

Sous-thème 3.1 : La relation élève-enseignant·e

Sous-thème 3.2 : La communication entre l'enseignant·e et les élèves

Sous-thème 3.3 : La création de liens significatifs

Sous-thème 3.4 : Les relations entre les élèves

Sous-thème 3.5 : Les relations avec les parents

Thème 4 : La mise en œuvre de stratégies pour capter l'attention des élèves et favoriser leur engagement

Sous-thème 4.1 : La captation de l'attention des élèves

Sous-thème 4.2 : L'engagement des élèves sur l'objet d'apprentissage

Sous-thème 4.3 : La perception de la tâche par les élèves

Sous-thème 4.4 : La différenciation pédagogique

Sous-thème 4.5 : La supervision de la progression des apprentissages

Thème 5 : Gestion des comportements d'indiscipline

Sous-thème 5.1 : Les comportements d'indiscipline extériorisés en classe

Sous-thème 5.2 : Les comportements d'indiscipline intériorisés en classe

Sous-thème 5.3 : Les stratégies préventives (l'enseignement explicite des comportements attendus, la proximité, la guidance physique et le toucher, la limitation de l'espace et du matériel, l'évaluation fonctionnelle du comportement, la précorrection et l'intervention concertée)

Sous-thème 5.4 : Les stratégies réactives (le renforcement fréquent des comportements attendus, l'ignorance intentionnelle, l'appel direct, l'intervention non verbale, le système de renforcement et le retrait)

ANNEXE V

CERTIFICAT D'ÉTHIQUE




CERTIFICAT D'ÉTHIQUE

Titulaire du projet :	Chloé Harvey
Unité de recherche :	2e cycle et maîtrise en éducation (profil recherche)
Direction de recherche :	Abdellah Marzouk (directeur) et Josianne Caron (codirectrice)
Titre du projet :	La gestion de classe abordée dans un groupe de codéveloppement professionnel composé d'enseignants débutants en adaptation scolaire et sociale du secondaire : étude de cas multiples

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

No de certificat :	CÉR-115-900
Période de validité du certificat :	Du 19 avril 2021 au 18 avril 2022


Sylvie Morin, présidente CÉR-UQAR

20 avril 2021
Date

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

ANNEXE VI

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT ÉCRIT



FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

(Séances de groupe de codéveloppement professionnel en ligne)

Titre de la recherche : *La gestion de classe abordée dans un groupe de codéveloppement professionnel composé d'enseignantes débutantes en adaptation scolaire au secondaire : étude de cas multiples*

Chercheur :

Chloé Harvey, étudiante à la maîtrise en éducation (profil recherche)

Directeur de recherche :

Abdellah Marzouk (directeur), *professeur au département des sciences de l'éducation, UQAR, campus de Lévis*

Josianne Caron (codirectrice), *professeure au département des sciences de l'éducation, UQAR, campus de Lévis*

A) RENSEIGNEMENTS AUX PARTICIPANT·ES

1. Objectifs de la recherche

L'insertion professionnelle se caractérise par des conditions de travail difficiles, notamment auprès d'élèves handicapés ou ayant des difficultés d'adaptation ou d'apprentissage (Monosiet, 2019). Ainsi, elle génère un sentiment d'incertitude et une préoccupation en ce qui a trait aux problématiques liées à la gestion de classe (Martin et al., 2019 ; Mukamurera, 2011). C'est le cas des enseignant·es en adaptation scolaire vivant des difficultés occasionnées par le contexte d'insertion professionnelle. Que ce soit au Québec

ou aux États-Unis, leur statut de polyvalence et les besoins particuliers des apprenants sont des facteurs complexifiant la gestion de classe (Bettini et al., 2016 ; Dufour et al., 2014). Concrètement, ce sont les interventions lors de manifestations comportementales ardues et le maintien d'un climat de classe propice à l'apprentissage qui s'avèrent être des défis considérables (Giguère, 2018). Ainsi, ceux-ci génèrent des moments difficiles pendant lesquels les enseignant-es débutant-es souhaitent être rassuré-es, écouté-es et soutenu-es émotionnellement (Giguère, 2018). D'ailleurs, le soutien offert aux novices est reconnu optimal lorsqu'il coïncide avec les préoccupations individuelles de ceux-ci et qu'il permet un développement professionnel (Mukamurera et al., 2013).

2. Participation à la recherche

La question de la recherche est la suivante : en quoi le groupe de codéveloppement professionnel constitue-t-il un levier de développement professionnel pour les enseignantes participantes en adaptation scolaire au secondaire, et ce, en matière de gestion de classe ?

L'objectif principal de cette recherche est de décrire et d'expliquer comment le groupe de codéveloppement professionnel permet de soutenir des enseignant-es débutant-es au secondaire en adaptation scolaire quant aux défis associés à la gestion de classe.

Trois objectifs spécifiques constituent cette recherche :

1. Décrire des incidents critiques liés à la gestion de classe évoqués par les enseignant-es débutant-es en adaptation scolaire au secondaire ;
2. Identifier les besoins de formation, en matière de gestion de classe, rattachés aux incidents critiques décrits par les enseignant-es débutant-es en adaptation scolaire au secondaire ;
3. Analyser la contribution du groupe de codéveloppement professionnel visant une progression de la compétence à gérer la classe pour les enseignant-es débutant-es en adaptation scolaire au secondaire.

Pour répondre au troisième objectif spécifique de la recherche, cinq séances du groupe de codéveloppement professionnel (GCP) se tiendront auprès de quatre participant-es ayant complété chacune un incident critique, relatant une situation professionnelle vécue en classe, et en identifiant des besoins de formation en matière de gestion de classe. Ces séances de GCP se dérouleront en ligne selon les modalités suivantes :

- Une rencontre préliminaire permettra d'informer les participant-es quant au déroulement des cinq séances du GCP, plus spécifiquement, les étapes du codéveloppement professionnel. La durée sera de trente minutes.
- Quatre séances du GCP : chacune de ces séances du GCP aura la même structure, soit les étapes du codéveloppement professionnel. La durée de ceux-ci sera d'une heure et trente minutes. L'objectif est de décrire des incidents critiques et d'identifier les besoins de formation liés à la gestion de classe évoqués par les enseignant-es débutant-es en adaptation scolaire au secondaire participant-es .

- Dernière séance du GCP : cette dernière séance permettra aux membres du GCP de décrire les retombées des échanges réalisés notamment en ce qui concerne les apports, les limites ainsi que les pistes de solution proposées en fonction des incidents critiques relatés et des besoins de formation y étant associés. La durée sera d'une heure et trente minutes. L'objectif poursuivi est d'analyser la contribution du groupe de codéveloppement professionnel visant une progression de la compétence à gérer la classe pour les enseignant·es débutant·es en adaptation scolaire au secondaire participant·es.

Lieu : *TEAMS*

Moment : La rencontre préliminaire se tiendra à la fin du mois de septembre 2021. Par la suite, les cinq séances du groupe de codéveloppement professionnel se tiendront du mois d'octobre 2021 au mois de décembre 2021. Il y aura un intervalle de deux semaines entre chaque séance du groupe de codéveloppement professionnel. En vue d'accommoder les participant·es, un sondage *Doodle* sera soumis et permettra de statuer des dates ainsi que des heures selon leur convenance.

3. Confidentialité, anonymat ou diffusion des informations

Anonymat : Pour rédiger le verbatim des enregistrements des séances du groupe de codéveloppement professionnel, les données seront dénominalisées. Ainsi, les noms des participant·es seront remplacés par des noms fictifs.

Confidentialité : La dénominalisation des données permettra de conserver une confidentialité des informations recueillies. Quant aux enregistrements audiovisuels des cinq séances du groupe de codéveloppement professionnel, ceux-ci seront conservés dans l'ordinateur de la chercheuse principale, possédant un code d'accès sécurisé ainsi que dans le *One Drive* sécurisé de l'UQAR. Seule la chercheuse principale y aura accès. Les données obtenues, les enregistrements audiovisuels, les formulaires de consentement et les verbatims seront conservés dans l'ordinateur de la chercheuse principale où celui-ci requiert un mot de passe pour y accéder. Quant aux enregistrements audiovisuels des séances du groupe de codéveloppement professionnel, ceux-ci seront conservés dans l'ordinateur de la chercheuse principale, possédant un code d'accès sécurisé, dans le *One Drive* sécurisé de l'UQAR. L'ensemble des données seront conservées pendant cinq ans à la suite de la fin du projet de recherche. Après ce temps, elles seront détruites. Aucune information personnelle ne sera transmise à des personnes extérieures au projet de recherche ou à des organismes.

La diffusion des informations : Étant donné que la participation est sollicitée pour la rédaction d'un incident critique et aux séances du groupe de codéveloppement professionnel, les coordonnées des participant·es seront connues. Ainsi, lorsque le projet sera mené à terme et que le dépôt final du mémoire sera réalisé, ceux-ci recevront une lettre de remerciements par courriel. Celle-ci inclura les principales conclusions du projet de recherche.

4. Déclarations obligatoires

En vertu de la Loi sur la protection de la jeunesse, le chercheur est tenu de déclarer au Directeur de la protection de la jeunesse toute information lui permettant de croire que la sécurité ou le développement d'un enfant est compromis, ayant pour cause l'abus sexuel ou de mauvais traitements physiques, par suite d'excès ou de négligence.

Je comprends que si je révèle, pendant la séance du groupe de codéveloppement professionnel, des informations indiquant un danger imminent de mort (y compris par suicide) ou de blessures graves pour une personne ou un groupe de personnes, l'équipe de recherche se verrait dans l'obligation, soit d'en prévenir la ou les personnes menacées, soit d'en avertir les autorités compétentes.

5. Avantages et inconvénients

Avantages :

- le développement professionnel et l'amélioration de la compétence à gérer la classe ;
- l'amélioration de la capacité à mener une réflexion de manière individuelle et collective qui aura une influence sur l'agir professionnel ;
- le partage et l'engagement collectif dans un groupe de codéveloppement professionnel.

Inconvénients :

- Le temps à investir durant les différentes étapes de la recherche est considérable.

Les participant-es seront informé-es qu'une rencontre préliminaire d'une durée de trente minutes ainsi que cinq séances du groupe de codéveloppement professionnel, d'une durée respective d'une heure trente minutes, se tiendront à des intervalles de deux semaines en fonction de leurs disponibilités qui seront prises en considération par un sondage *Doodle*.

- Quant à la tenue des séances du GCP en ligne, il est à prévoir que de divulguer des problèmes ou des difficultés liées à la gestion de classe devant le groupe puisse engendrer un inconfort chez certains participant-es.

Il importera de rassurer ceux-ci et d'exposer que les apports de leur participation seront bénéfiques pour leur développement professionnel.

6. Droit de retrait

Participation volontaire : Je reconnais que ma participation à cette recherche est tout à fait volontaire. Je reconnais être libre de retirer mon consentement et de cesser de participer à cette recherche à n'importe quel moment, sans avoir à fournir de raison, et ce, sans préjudice. Je sais également que ma participation ne me causera aucun préjudice.

7. Indemnité

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

B) CONSENTEMENT

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 cette recherche et à être enregistré. Je sais que je peux me retirer en tout temps sans préjudice et sans devoir justifier ma décision.

Signature :

Date :

Nom :

Prénom :

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 du chercheur :

Date :

(ou de son représentant)

Nom :

Prénom :

Pour toute question relative à la recherche, ou pour vous retirer de la recherche, vous pouvez communiquer avec Chloé Harvey à l'adresse courriel suivante : chloe.harvey@uqar.ca

**Un exemplaire du formulaire d'information et de consentement signé doit être remis
aux participant·es**

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Alexandre, M. (2013). La rigueur scientifique du dispositif méthodologique d'une étude de cas multiple. *Recherches qualitatives*, 32(1), 26-56.
- Angers, M. (2000). Initiation pratique à la méthodologie des sciences humaines, (3^e éd.). Éditions CEC.
- Archambault, J. et Chouinard, R. (2016). *Vers une gestion éducative de la classe* (4^e éd.). Gaëtan Morin éditeur.
- Archambault, J. et Chouinard, R. (2022). *Vers une gestion éducative de la classe* (5^e éd.). Gaëtan Morin éditeur.
- Baillauquès, S. (1999). Ce que l'entrée dans la carrière relève du rapport des enseignants à la formation : éléments d'une problématique de professionnalisation. Dans Héту, J.-C., Lavoie, M. et Baillauquès, S. (dir.), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle : Un processus de socialisation ? De professionnalisation ? De transformation ?* (21-41). De Boeck Université.
- Bardin, L. (2013). *L'analyse de contenu* (2^e éd.). Presses universitaires de France.
- Baribeau, C., et Germain, M. (2010). L'entretien de groupe : considérations théoriques et méthodologiques. *Recherches qualitatives*, 29(1), 28-49.
- Baron M-P., Côté, C. et Doucet, M. (2017, 18 au 19 mai). *L'accompagnement dans la consolidation de l'identité professionnelle en cours de formation initiale à l'enseignement en adaptation scolaire et sociale* [communication orale]. 4^e Colloque international en éducation : enjeux actuels et futurs de la formation et de la profession enseignante. Montréal, Québec.
- Baron, M. P., Côté, C. et Doucet, M. (2017, 30 au 31). *Les groupes de codéveloppement professionnel : un dispositif de collaboration pour mieux comprendre les besoins des élèves et intervenir efficacement* [communication orale]. 28^e colloque de l'Association des Orthopédagogues du Québec. Québec, Canada.
- Beaudry, N. (2017). Le codéveloppement: un outil de formation professionnelle. *Le Tableau*, 6(6).
- Beaulieu, J., Gagnon-Tremblay, A. et Caron, J. (2022). Élèves vivant une situation complexe dont les besoins nécessitent la collaboration. *InspirActions*. 5, 1-10.

- Bélangier, M. (2018). *Favoriser la réussite des élèves à risque dès le premier cycle du primaire : interventions d'un groupe de codéveloppement professionnel* [Essai]. Université du Québec à Trois-Rivières. <https://depot-e.uqtr.ca/id/eprint/8693/>
- Bengle, N. (1993), L'insertion professionnelle des jeunes : une étude des processus socio-psychologiques dans le secteur des services. *Les cahiers du Labraps*. Université Laval.
- Bergeron, G. (2014). *Le développement de pratiques professionnelles inclusives : le cas d'une équipe-cycle de l'ordre d'enseignement secondaire engagée dans une recherche-action-formation* [Thèse de doctorat]. Université du Québec à Trois-Rivières. <https://depot-e.uqtr.ca/id/eprint/7517/>
- Bergeron, G., Houde, G. B., Prud'homme, L. et Abat-Roy, V. (2021). Le sens accordé à la différenciation pédagogique par des enseignants du secondaire : quels constats pour le projet inclusif?. *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, (59). <https://doi.org/10.4000/edso.13814>
- Bernier, V. (2021). *Perceptions d'élèves présentant des difficultés comportementales vis-à-vis des pratiques de gestion de classe des enseignants* [Thèse de doctorat]. Université Laval.
- Bernier, V., Gaudreau, N. et Massé, L. (2022). Le recours au retrait de la classe pour gérer les comportements difficiles au secondaire : qu'en pensent les élèves concernés ? *Enfance en difficulté*, 9, 175–198. <https://doi.org/10.7202/1091302ar>
- Bernier, V., Gaudreau, N. et Massé, L. (2021). La gestion de classe sous le prisme des perceptions des élèves avec difficultés comportementales: une recension des écrits. *La nouvelle revue-Éducation et société inclusives*, (1-2), 167-186. <https://doi.org/10.3917/nresi.089.0167>
- Bernier, V., Gaudreau, N. et Massé, L. (2021). Pratiques de gestion de classe, expérience scolaire et accessibilité à la classe ordinaire: perceptions d'élèves présentant des difficultés comportementales. *Revue des sciences de l'éducation*, 47(1), 110-135.
- Bettini, E. A., Crockett, J. B., Brownell, M. T. et Merrill, K. L. (2016). Relationships between working conditions and special educators' instruction. *The Journal of Special Education*, 50(3), 178-190.
- Billingsley, B., Carlson, E. et Klein, S. (2004). The Working Conditions and Induction Support of Early Career Special Educators. *Exceptional Children*, 70(3), 333-347. 10.1177/001440290407000305
- Bissonnette, S., Gauthier, C. et Castonguay, M. (2016). *L'enseignement explicite des comportements : Pour une gestion efficace des élèves en classe et dans l'école*. Chenelière Éducation.

- Bissonnette, S., Gauthier, C. et Castonguay, M. (2017). *L'enseignement explicite des comportements : pour une gestion efficace des élèves en classe et dans l'école*. Chenelière Éducation.
- Blanchette, Michelle (2006). *Les facteurs contributifs à la motivation scolaire selon les adolescents de 15 à 18 ans fréquentant les classes d'adaptation scolaire dans une école secondaire de la Commission scolaire des premières seigneuries* [Mémoire de maîtrise]. Université du Québec à Rimouski. <https://semaphore.uqar.ca/id/eprint/224/>
- Boisvert, G. (2020). La motivation scolaire des garçons d'une classe non mixte : quel enseignement y est favorable? *Formation et profession*, 28(2), 106–109. <https://doi.org/10.18162/fp.2020.a200>
- Boutin, G. (2019). *L'entretien de recherche qualitatif* (2^e éd.). *Théorie et pratique*. Presses de l'Université du Québec.
- Bruchesi, O. (2022). *Croyances et pratiques d'enseignants de français du deuxième cycle du secondaire en contexte d'inclusion scolaire : retombées de leur participation à un groupe de codéveloppement professionnel* [Mémoire de maîtrise]. Université du Québec à Montréal. <https://archipel.uqam.ca/15677/>
- Brunelle, J., Drouin, D., Godbout, P et Tousignant, M. (1988). *La supervision de l'intervention en activité physique*. Gaëtan Morin.
- Butterfield, L. D., Borgen, W. A., Amundson, N. E, et Magalio, A.-S. T. (2005). Fifty years of the critical incident technique: 1954-2004 and beyond. *Qualitative Research*, V (4), 475-497.
- Cadière, P. et Chaliès, S. (2018). Gestion de classe : quelles pistes pour former les enseignants novices ?. *Carrefours de l'éducation*, 2(46), 221-239. <https://doi.org/10.3917/cdle.046.0221>
- Caron, J. (2019). *Utilisation de connaissances issues de la recherche par des enseignantes associées d'un groupe de codéveloppement professionnel dans leur encadrement réflexif de stagiaires*. [Thèse de doctorat]. Université du Québec à Trois-Rivières. <http://depot-e.uqtr.ca/8806/>
- Caron, J., Gagnée, A., Gagnon-Tremblay, A. et Beaulieu, J. (2022). De la collaboration interpersonnelle à la collaboration intersectorielle. *InspirActions*, 5, 11-20.
- Caron, J., Portelance, L. et Marzouk, A. (2020, 13 février). *Acculturation scientifique dans une visée de développement de la compétence professionnelle des stagiaires en matière de gestion de classe* [communication orale]. 6^e colloque du gEvaPP. Fribourg, Suisse.

- Carpentier, G. (2019). Les types de besoins de soutien des enseignants en insertion professionnelle au Québec et leur perception de l'aide reçue. [Thèse de doctorat]. Université de Sherbrooke. <https://savoirs.usherbrooke.ca/handle/11143/15821>
- Carpentier, G., Mukamurera, J., Leroux, M. et Lakhal, S. (2019). Pourquoi les enseignants débutants ne se sentent-ils pas assez soutenus? *Phronesis*, 8(3-4), 5-18. <https://doi.org/10.7202/1067212ar>
- Carpentier, G., Mukamurera, J., Leroux, M. et Lakhal, S. (2020). Mesures de soutien offertes aux enseignants en insertion professionnelle au Québec et degré d'aide perçue. *Formation et profession*, 28(3), 3-17. <https://doi.org/10.18162/fp.2020.552>
- Champagne, C. (2021). *Le groupe de codéveloppement : La puissance de l'intelligence collective*. Presses de l'Université du Québec.
- Charles, C. M., Barr, K. B. et Senter, G. W. (1997). *La discipline en classe : de la réflexion à la pratique* (Ser. École en mouvement). ERPI.
- Charlier, B. (2005). Parcours de recherche-action-formation. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(2), 259–272. <https://doi.org/10.7202/012755ar>
- Charoenying, T. (2010). Accountable game design: Structuring the dynamics of student learning interactions. *Journal of Educational Computing Research*, 43(2), 135–163. <https://doi.org/10.2190/EC.43.2.a>
- Chartrand, S. G. et Prince, M. (2009). La dimension affective du rapport à l'écrit d'élèves québécois. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 32(2), 317-343.
- Chelsom Gossen, D. (1996). *La réparation : pour une restructuration de la discipline à l'école*. Chenelière Éducation.
- Chouinard, R. (1999). Enseignants débutants et pratiques de gestion de classe. *Revue des sciences de l'éducation*, 25(3), 497–514. <https://doi.org/10.7202/032011ar>
- Chouinard, R. (2001). Les pratiques en gestion de classe : Une affaire de profil personnel et de réflexivité. *Vie pédagogique*, 119, 25-27. <http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/bs22597>
- Clement, M. et Vandenberghe, R. (2000). Teachers' professional development: a solitary or collegial (ad) venture?. *Teaching and teacher education*, 16(1), 81-101.
- Connac, S. (2019). Origines et valeurs des conseils coopératifs d'élèves. *Éducation et socialisation*, (53). <https://doi.org/10.4000/edso.7281>

- Conseil supérieur de l'éducation (CSE). Gouvernement du Québec (1995). *Pour une gestion de classe plus dynamique au secondaire*.
- Coulombe, S., Doucet, M., Zourhlal, A. et S. Thibeault (2019). Le groupe de codéveloppement pour l'insertion professionnelle des enseignants. Dans M. Doucet et M. Thériault (dir.) *L'adulte en formation...pour devenir soi. Espaces, passages, débats et défis* (p.199-220). Presses de l'Université du Québec.
- Dassé, B., Godbout, P. et Tousignant, M. (1990). L'entraide des élèves du secondaire pendant les cours d'éducation physique. *Revue des Sciences de l'Education*, 16(2), 255-272.
- Delacroix É., Jolibert, A., Monnot, E. M. et Jourdan, P. (2021). *Marketing research : méthodes de recherche et d'études en marketing* (2^e, Ser. Management sup. marketing, communication). Dunod.
- Delobbe, A. M. (2017). *Penser la sélection des enseignants en lien avec le développement professionnel* [Mémoire de maîtrise]. Université Laval.
- Deprit, A., Bernal Gonzalez, A., Collonval, P. et Van Nieuwenhoven, C. (2019). Accompagner l'enseignant débutant. Identifier les tâches spécifiques de l'enseignant débutant et moduler l'accompagnement en fonction de ses besoins. *Revue Éducation & Formation*, e135, 47-63.
- Desbiens, J. F. (2006). D'une carrière à l'enseignement à une autre : points de vue sur la gestion de classe. Entrevue avec Chouinard, R. *Formation et profession*, 17, 9-12.
- Desbiens, N., Levasseur, C. et Roy, N. (2014). Élèves en troubles du comportement et climat de classe : comparaison entre deux environnements éducatifs. *Enfance en difficulté*, 3, 25-46.
- Deslauriers, J. M., Deslauriers, J. P. et LaFerrière-Simard, M. (2017). La méthode de l'incident critique et la recherche sur les pratiques des intervenants sociaux. *Recherches qualitatives*, 36(1), 94-112.
- Deslauriers, J. P. (1991). *Recherche qualitative : guide pratique*. McGraw-Hill.
- 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, 18.
- Devos, C. (2016). L'importance de l'identité enseignante et la réaction aux difficultés lors de l'entrée dans la profession. Dans C. Van Nieuwenhoven et M. Cividini (dir.), *Quand*

- l'étudiant devient enseignant. Préparer et soutenir l'insertion professionnelle* (p. 34-48). Presses universitaires de Louvain.
- Donnay, J. et Charlier, E. (2006). *Apprendre par l'analyse de pratiques. Initiation au compagnonnage réflexif*. Presses Universitaires de Namur : Éditions du CRP.
- Doyle, W. (1986). *Classroom Management Techniques and Student Discipline*. Office of Educational Research and Improvement (ED).
- Doyle, W. et Carter, K. (1996). Educational psychology and the education of teachers: A reaction. *Educational Psychologist*, 31(1), 23-28.
- Drapeau, M. (2004). Les critères de scientificité en recherche qualitative. *Pratiques psychologiques*, 10(1), 79-86.
- Dreikurs, R., P. Cassel et E.D. Ferguson (2004). *Discipline Without Tears: How to Reduce Conflict and Establish Cooperation in the Classroom* (éd. Révisée). Willey.
- Dubuc, V. (2022). Quand le cœur a ses raisons : petite histoire d'un retour en classe en pleine pandémie. *Apprendre et enseigner aujourd'hui*, 12(1), 64-66. <https://doi.org/10.7202/1097631ar>
- Duchesne, C. et Kane, R. (2010). Défis de l'insertion professionnelle et dispositifs d'encadrement. *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 45(1), 63-80. <https://doi.org/10.7202/1000030ar>
- Dufour, F. (2010). *L'incidence d'un dispositif de soutien en gestion de classe sur les pratiques disciplinaires et le sentiment d'efficacité d'enseignants débutants* [Thèse de doctorat]. Université de Montréal. <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/3939>
- Dufour, F. et Chouinard, R. (2013). Dispositif de soutien en gestion de classe : mise à l'essai auprès d'enseignants débutants. *Education & Formation*, e299, 52-66. <http://revueeducationformation.be/include/download.php?idRevue=17&idRes=157>
- Dufour, F. et Meunier, H. (2016). Le regard de finissantes en enseignement en adaptation scolaire sur leur sentiment de compétence à intervenir auprès des élèves ayant des besoins particuliers. *Éducation & Formation*, e305, 65-75.
- Dufour, F., Meunier, H. et Chénier, C. (2014). Quel est le sentiment d'efficacité personnelle d'étudiants en enseignement en adaptation scolaire et sociale dans le cadre du stage d'intégration à la vie professionnelle, le dernier stage de la formation initiale. Dans Portelance, L., Martineau, S. et Mukamurera, J. (dir.), *Développement et persévérance professionnels dans l'enseignement : oui, mais comment?*. (75-94). Presses de l'Université du Québec.

- Dufour, J. (2006). *Attitudes des finissants à un programme de formation à l'enseignement secondaire face à l'intégration scolaire des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage* [Thèse de doctorat]. Université du Québec à Chicoutimi. <https://constellation.uqac.ca/id/eprint/508/>
- Durat, L. (2014). Les expériences d'incidents critiques, des ressources pour le développement des compétences?. *Activités*, 11(11-2). <https://doi.org/10.4000/activites.1062>
- Falbo, F. (2012). *Comment les enseignants gèrent-ils la (sur-) charge de travail ?* [Mémoire professionnel]. Haute école pédagogique du canton de Vaud. <https://patrinum.ch/record/17267/usage?ln=fr>
- Flanagan, J. C. (1954). The critical incident technique. *Psychological bulletin*, 51(4), 327.
- Fortin, M. F. et Gagnon, J. (2010). Fondements et étapes du processus de recherche (2^e éd.). *Chenelière Éducation*.
- Fournier, H. (2000). *Analyse des besoins des enseignants en adaptation scolaire face à l'intégration des technologies de l'information et de la communication (TIC)* [Thèse de doctorat]. Université du Québec à Trois-Rivières. <https://depot-e.uqtr.ca/id/eprint/3157/>
- Gagnon, B. et Gamache, Y. (2022). Le groupe de codéveloppement professionnel : expérimentation dans une école primaire pour favoriser l'insertion professionnelle d'enseignantes novices. *Formation et profession*, 30(1), 1–4. <https://doi.org/10.18162/fp.2022.a252>
- Gaudreau, N. (2011). Comportements difficiles en classe : les effets d'une formation continue sur le sentiment d'efficacité des enseignants. [Thèse de doctorat]. Université Laval. <https://corpus.ulaval.ca/jspui/bitstream/20.500.11794/22501/1/28145.pdf>
- Gaudreau, N. (2017). *Gérer efficacement sa classe : Les cinq ingrédients essentiels*. Presses de l'Université du Québec.
- Gaudreau, N. et Nadeau, M. (2015). Enseigner aux élèves présentant des difficultés comportementales : dispositifs pour favoriser le développement des compétences des enseignants. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 72, 27-45. <https://doi.org/10.3917/nras.072.0027>
- Gaudreau, N., Trépanier, N. et Duchaine, M.-P. (2021). Les types d'activités de formation continue, leurs avantages et leurs limites. Dans Gaudreau, N., Trépanier, N. et Daigle, S. (dir.), *Le développement professionnel en milieu éducatif : des pratiques favorisant la réussite et le bien-être* (136-165). Presses de l'Université du Québec.

- Gauthier, B et Bourgeois, I. (2021). *Recherche sociale : De la problématique à la collecte des données* (6^e éd.). Presses de l'Université du Québec.
- Gervais, C. (2011). Pour une continuité entre la formation initiale et le soutien à l'insertion professionnelle. Dans F. Lacourse, S. Martineau et T. Nault (dir.), *Profession enseignante* (p. 105-118). CEC.
- Gignac, Manon (2013). *Les effets du mentorat sur le développement de la compétence en gestion de classe chez des enseignants en insertion professionnelle* [Mémoire de maîtrise]. Université du Québec en Outaouais. <https://di.uqo.ca/id/eprint/628/>
- Giguère, F. (2018). *Les enseignantes et enseignants en adaptation scolaire au Québec en situation d'insertion professionnelle : leurs besoins de soutien, le soutien reçu et le soutien souhaité* [Mémoire de maîtrise, Université de Sherbrooke]. Savoirs U de S. <https://savoirs.usherbrooke.ca/handle/11143/12345>
- Giguère, F. et Mukamurera, J. (2019). Les difficultés et les besoins de soutien des enseignants débutants en adaptation scolaire. *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, (54).
- Giguère, F., et Mukamurera, J. (2018). L'insertion professionnelle des enseignants en adaptation scolaire : leurs besoins de soutien, le soutien reçu et le soutien souhaité. *Chroniques*, 3.
- Gingras, C. et Mukamurera, J. (2008). S'insérer en enseignement au Québec lorsqu'on est professionnellement précaire : vers une compréhension du phénomène. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(1), 203–222. <https://doi.org/10.7202/018997ar>
- Girouard-Gagné, M., Cuerrier, M. et Paré, M. (2022). La relation avec les élèves : une dimension clé de la gestion de classe pour la planification d'un enseignement différencié. *Didactique*, 3(3), 164-189.
- Glasser, W. (1965). *Reality Therapy: A New Approach to Psychiatry*. Harper & Row.
- Gonthier, C. (2020). *Insertion professionnelle d'enseignants débutants en adaptation scolaire et sociale à l'ordre secondaire : une analyse des dimensions personnelles et professionnelles* [Mémoire de maîtrise]. Université du Québec à Rimouski. <https://semaphore.uqar.ca/id/eprint/1855/>
- Gouin, J.-A. et Colognesi, S. (2021). Supervision à distance de la gestion de classe de stagiaires en enseignement primaire. Dans Petit, M. (dir.), *Accompagner les enseignants en stage ou en insertion professionnelle à l'aide du numérique*. Éditions JDF.
- Gouin J.-A., S. Trépanier, N., Kenny, A. et Daigle, S. (2021). Le développement professionnel : sa nature, ses objectifs et ses clés de déploiement tout au long d'une

carrière en milieu éducatif. Dans Gaudreau, N., Trépanier, N. et Daigle, S. (dir.), *Le développement professionnel en milieu éducatif : des pratiques favorisant la réussite et le bien-être* (25-55). Presses de l'Université du Québec.

Gordon, T. (1975). *Teacher Effectiveness Training*. P.H. Wayden.

Goyette, N. (2014). *Le bien-être dans l'enseignement : étude des forces de caractère chez des enseignants persévérants du primaire et du secondaire dans une approche axée sur la psychologie positive* [Thèse de doctorat]. Université du Québec à Trois-Rivières. <https://depot-e.uqtr.ca/id/eprint/7681/>

Grant, M. C. (2017). A case study of factors that influenced the attrition or retention of two first-year special education teachers. *Journal of the American Academy of Special Education Professionals*, 77(84).

Gremion, F. et Gremion, L. (2021). Visions et obstacles de la différenciation pédagogique pour des enseignants secondaires débutants. *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, (59). <https://doi.org/10.4000/edso.13775>

Guillemette, S. et Savoie-Zajc, L. (2012). La recherche-action et ses rapports de coconstruction de savoirs et de formation dans une perspective de professionnalisation entre acteurs praticiens et chercheurs. *Formation et profession*, 20(3), 41-52.

Hagaman, J. L. et Casey, K. J. (2018). Teacher attrition in special education: Perspectives from the field. *Teacher Education and Special Education*, 41(4), 277-291.

Hamel, J. (1997). *Étude de cas et sciences sociales*. L'Harmattan

Hammarenger, B. (2022). *De l'opposition à la communication*. Éditions Midi Trente.

Hargreaves, A. et Fullan, M. G. (1992). *Understanding teacher development*. Teachers College Press.

Jasmin, D. (1994). *Le conseil de coopération*. Chenelière.

Jones, F. H. (1997). *Positive Classroom Discipline*. McGraw-Hill.

Karsenti, T., Collin, S. et Dumouchel, G. (2013). Le décrochage enseignant : état des connaissances. *International Review of Education*, 59, 549-568.

Kellam, S.G., X. Ling, R. Merisca, C.H. Brown et N. Ialongo (1998). « The effect of the level of aggression in the first grade classroom on the course and malleability of aggressive behavior into middle school », *Development and Psychopathology*, 10(2), p. 165-185.

- Kemp, S. J. (2012). Constructivist criteria for organising and designing educational research: How might an educational research inquiry be judged from a constructivist perspective? *Constructivist Foundations*, 8(1), 118-125.
- Kenny, A. Desmarais, M.-É. et Bergeron, G. (2021). L'engagement de l'apprenant et autres facteurs qui influencent le développement professionnel en éducation. Dans Gaudreau, N., Trépanier, N. et Daigle, S. (dir.), *Le développement professionnel en milieu éducatif : des pratiques favorisant la réussite et le bien-être* (56-75). Presses de l'Université du Québec.
- Kounin, J. S. (1977). *Discipline and Group Management in Classrooms* (2^e éd.). Krieger Pub.
- L'Hostie, M., Monney, N. et Nadeau-Tremblay, S. (2013). Une recherche-action-formation en communauté de pratique. Un projet novateur pour la formation continue des enseignants associés. Dans C. Landry et C. Garant (dir.), *Formation continue, recherche et partenariat* (63–91). Presses de l'Université du Québec.
- Laperrière, A. (1997). Les critères de scientificité des méthodes qualitatives. Dans J. Poupard, L.-H. Groulx, J.-P. Deslauriers, A. Laperrière, R. Mayer, et A. P. Pires (dir.), *La recherche qualitative : Enjeux épistémologique et méthodologiques* (376-389). Gaëtan Morin éditeur.
- Laroui, R. et de la Garde, R. (2017). L'entretien semi-dirigé et ses principaux défis. Dans P. Beaupré, R. Laroui et M.-H. Hébert (dir.), *Le chercheur face aux défis méthodologiques de la recherche : Freins et levier* (p. 161-172). Presses de l'Université du Québec
- Leclerc, C., Bourassa, B. et Filteau, O. (2010). Utilisation de la méthode des incidents critiques dans une perspective d'explicitation, d'analyse critique et de transformation des pratiques professionnelles. *Éducation et francophonie*, 38(1), 11–32. <https://doi.org/10.7202/039977ar>
- Leclerc, M., Pillion, R., Dumouchel, C., Laflamme, D. et Giasson, F. (2013). La direction d'école comme pilier à l'implantation de la communauté d'apprentissage professionnelle chez les enseignants en adaptation scolaire au secondaire. *Éducation et francophonie*, 41(2), 123–154. <https://doi.org/10.7202/1021030ar>
- Legrand, J. (2022). La pénurie de personnel enseignant au Québec vue sous l'angle de la planification stratégique des ressources humaines en enseignement : un projet de recherche. *Formation et profession*, 30(2), 1–5. <https://doi.org/10.18162/fp.2022.a258>
- Lengelé, A. (2014). *Adaptation scolaire d'élèves ayant un biais positif d'évaluation : perception des parents et des enseignants* [Thèse de doctorat]. Université du Québec à Montréal. <https://archipel.uqam.ca/6908/>

- 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. <https://doi.org/10.18162/fp.2013.32>
- Leroux, M., et Paré, M. (2016). *Mieux répondre aux besoins diversifiés de tous les élèves : des pistes pour différencier, adapter et modifier son enseignement*. Chenelière éducation.
- Lescarbeau, R. (2000). La méthode de l'incident critique. *Interactions*, 4(1), 159-164.
- Léveillé, C.-J. et Dufour, F. (1999). Les défis de la gestion de classe au secondaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 25(3), 515–532. <https://doi.org/10.7202/032012ar>
- Lieberman, A. et Miller, L. (1990). Teacher development in professional practice. *Teachers College Record*, 92(1), 105-121.
- L'Hostie, M. et Monney, N. (2019). Une approche collaborative de formation pour des formateurs de stagiaires : Mise en œuvre de groupes de codéveloppement professionnel accompagnés. Dans Vanderclayen, F., L'Hostie, M. et Dumoulin, M. J. (dir.), *Le groupe de codéveloppement professionnel pour former à l'accompagnement des stagiaires: conditions, enjeux et perspectives*. Presses de l'Université du Québec.
- Martin, B., Pidoux, M. et Brülhart, E. (2019, avril). *Apports et manques dans la formation à la gestion de classe*. [communication orale]. Communication présentée à 6ème colloque international en éducation: enjeux actuels et futurs de l'éducation de la formation et de la profession enseignante, Montréal, Canada. <http://hdl.handle.net/20.500.12162/2866>
- Martineau, S. (2006). À propos de l'insertion professionnelle en enseignement. *Formation et profession*, 12(2), 48-54. [chrome-extension://efaidnbnmnnibpcajpcgglefindmkaj/https://formation-profession.org/files/old/v12_n2.pdf](https://efaidnbnmnnibpcajpcgglefindmkaj/https://formation-profession.org/files/old/v12_n2.pdf)
- Martineau, S. et Gauthier, C. (1999). La gestion de classe au cœur de l'effet enseignant. *Revue des sciences de l'éducation*, 25(3), 467–496. <https://doi.org/10.7202/032010ar>
- Martineau, S. et Mukamurera, J. (2012). *Les programmes et les dispositifs de soutien à l'entrée dans la carrière enseignante : que savons-nous?*. Carrefour national de l'insertion professionnelle en enseignement (CNIPE). https://www.researchgate.net/profile/Stephane-Martineau/publication/267723151_Les_programmes_et_les_dispositifs_de_soutien_a_l_entree_dans_la_carriere_enseignante_que_savons-nous/links/5609375208ae13969149de1b/Les-programmes-et-les-dispositifs-de-soutien-a-lentree-dans-la-carriere-enseignante-que-savons-nous.pdf

- Martineau, S. et Mukamurera, J. (2012). Tour d'horizon des principaux programmes et dispositifs de soutien à l'insertion professionnelle en enseignement. *Phronesis*, 1(2), 45-62.
- Martineau, S. et Vallerand, A. C. (2007). *Les dispositifs pour soutenir l'insertion professionnelle des enseignants*. Carrefour national de l'insertion professionnelle en enseignement (CNIPE). <https://cnipe.ca/fr/ressource/33/les-dispositifs-pour-soutenir-linsertion-professionnelle-des-enseignants>
- Martineau, S. et Vallerand, A.-C. (2008). Vers une recherche qui soutient la mise en place de dispositifs d'aide à l'insertion professionnelle des enseignants : le cas du Québec. *Revue des hautes études pédagogiques*, 8, 99-117. https://revuedeshep.ch/pdf/08/06_vallerand.pdf
- Marzouk, A. et Tousignant, M. (1992). Perceptions des élèves à l'égard des comportements des stagiaires dans les cours d'éducation physique. *Revue des sciences de l'éducation*, 18(2), 253–267. <https://doi.org/10.7202/900733ar>
- Massé, L., Bégin, J.-Y., Couture, C., Plouffe-Leboeuf, T., Beaulieu-Lessard, M. et Tremblay, J. (2015). Stress des enseignants envers l'intégration des élèves présentant des troubles du comportement. *Éducation et francophonie*, 43(2), 179–200. <https://doi.org/10.7202/1034491ar>
- Massé, L., Caron J., Gagnon, C., Fortier, M.-P. et Gagnon-Tremblay, A. (2021). Les dispositifs de développement professionnel qui s'appuient sur les communautés d'apprenants. Dans Gaudreau, N., Trépanier, N. et Daigle, S. (dir.), *Le développement professionnel en milieu éducatif : des pratiques favorisant la réussite et le bien-être* (232-274). Presses de l'Université du Québec.
- Massé, L., Couture, C., Bégin, J. Y. et Levesque, V. (2013). Utilisation du processus d'évaluation fonctionnelle dans un programme d'accompagnement adressé à des enseignants du secondaire. *Revue québécoise de psychologie*, 34(3), 29-50.
- Massé, L., Nadeau, M.-F., Verret, C., Gaudreau, N. et Lagacé-Leblanc, J. (2020). Facteurs influençant les attitudes des enseignants québécois·es envers l'intégration des élèves présentant des difficultés comportementales. *Revue des sciences de l'éducation*, 46(1), 41–63. <https://doi.org/10.7202/1070726ar>
- Massé, L., Verret, C., Nadeau, M. F., Gaudreau, N., Picher, M. J., Lagacé-Leblanc, J., Lussier, K., Lemieux, A., Guijarro, G. et Babin, J. (2016). *Portrait des pratiques éducatives utilisées pour les élèves présentant des difficultés comportementales au secondaire : Rapport préliminaire*. Programme de recherche sur la persévérance et la réussite scolaires. https://www.fse.ulaval.ca/fichiers/site_recherche_ng_petc/documents/Rapport_secondaire-preliminaire_Finaux.pdf

- McLeskey, J., et Billingsley, B. S. (2008). How does the quality and stability of the teaching force influence the research-to-practice gap? A perspective on the teacher shortage in special education. *Remedial and Special Education*, 29(5), 293-305.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education* (2nd ed., Ser. A joint publication of the jossey-bass education series and the jossey-bass higher education series). Jossey-Bass.
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). (2001). *Programme de formation de l'école québécoise*. Gouvernement du Québec. <http://www.education.gouv.qc.ca/enseignants/pfeq/secondaire/>
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). (2020). *Référentiel de compétences professionnelles. Profession enseignante*. Gouvernement du Québec. https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/devenir-enseignant/referentiel_competes_professionnelles_profession_enseignante.pdf?1606848024
- Monfette, O., Lebel, C. et Béalir, L. (2018). La place accordée à la pratique réflexive : Le cas de trois étudiants aux profils expérientiels diversifiés. Dans Dufour, F., Portelance, L., Van Nieuwenhoven, C. et Vivegnis, I (dir.). *Préparer à l'insertion professionnelle pendant la formation initiale en enseignement*. Presses de l'Université du Québec.
- Monosiet, K. (2019). *Vécu d'enseignants débutants et précaires par rapport à leur travail auprès des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA) intégrés en classe ordinaire, en milieu défavorisé* [Mémoire de maîtrise]. Université de Sherbrooke. <https://savoirs.usherbrooke.ca/handle/11143/15518>
- Morrisette, J. et Charara, Y. (2015). Le groupe de codéveloppement : un levier de réflexivité des enseignants en transition professionnelle?. *Questions Vives. Recherches en éducation*, (24). <https://doi.org/10.4000/questionsvives.1805>
- Mukamurera, J. (1999, avril-mai). Les trajectoires d'insertion de jeunes profs au Québec. *Vie Pédagogique*, 111, 24-27.
- Mukamurera, J. (2011). 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 Portelance, L., Martineau, S. et Mukamurera, J. (dir.), *Développement et persévérance professionnels dans l'enseignement : oui, mais comment?*. (8-33). Presses de l'Université du Québec.

- Mukamurera, J. et Fontaine, S. (2017). Les premières années d'enseignement : Réalité professionnelle, besoins de soutien et mesures d'insertion offertes dans les commissions scolaires au Québec. Dans B. Kutsyuruba et K.-D. Walker (dir.), *The bliss and blisters of early career teaching: A pan-Canadian perspective* (p. 181- 203). Word & Deed Publishing.
- Mukamurera, J., Bourque, J. et Gingras, C. (2008). Portraits et défis de l'insertion dans l'enseignement au Québec pour les nouvelles générations d'enseignants. 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. 49-86). Presses de l'Université Laval.
- Mukamurera, J., Carpentier, G., Giguère, F. et Weir, A. (2020a). Les défis de la différenciation pédagogique chez les enseignants novices. *Vivre le primaire*, 33(2), 41-45.
- Mukamurera, J., Lakhal, S. et Kutsyuruba, B. (2020b). Les programmes d'insertion professionnelle pour les enseignants débutants au Québec. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 43(4), 1035-1070.
- Mukamurera, J., Lacourse, F. et Couturier, Y. (2006). Des avancées en analyse qualitative : pour une transparence et une systématisation des pratiques. *Recherches qualitatives*, 26(1), 110–138. <https://doi.org/10.7202/1085400ar>
- Mukamurera, J., Lakhal, S. et Tardif, M. (2019). L'expérience difficile du travail enseignant et les besoins de soutien chez les enseignants débutants au Québec. *Activités*, (16-1). <https://doi.org/10.4000/activites.3801>
- Mukamurera, J., Martineau, S., Bouthiette, M. et Ndoreroaho, J. P. (2013). Les programmes d'insertion professionnelle des enseignants dans les commissions scolaires du Québec : portrait et appréciation des acteurs. *Éducation et formation*, 299(1), 13-35.
- Mukamutara, I. (2012). *Évolution et sources du sentiment d'efficacité personnelle des enseignantes et des enseignants débutants du secondaire au Québec* [Thèse de doctorat]. Université de Sherbrooke. <https://savoirs.usherbrooke.ca/handle/11143/6392>
- Nault, T (1999). Ecllosion d'un moi professionnel personnalisé et modalités de préparation aux premières rencontres d'une classe. Dans J.-C. Héту, M. Lavoie et S. Baillauquès (dir.), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle* (p. 139-161). De Bœck Univers.
- Nault, T. et Fijalkow, J. (1999). Introduction. La gestion de la classe : d'hier à demain. *Revue des sciences de l'éducation*, 25(3), 451-466.
- Nault, T. et Léveillé, C.J. (1997) Manuel d'utilisation du questionnaire en gestion de classe (QGC). Éditions Logiques.

- Negura, L. (2006). L'analyse de contenu dans l'étude des représentations sociales. *SociologieS*.
- Portelance, L., Martineau, S. et Mukamurera, J. (2014). *Développement et persévérance professionnels dans l'enseignement : oui, mais comment?*. Presses de l'Université du Québec.
- Portelance, L., Mukamurera, J., Martineau, S. et Gervais, C. (2008). La réussite de l'insertion professionnelle : une responsabilité individuelle et collective. 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. 49-86). Presses de l'Université Laval.
- Payette, A. et Champagne, C. (1997). *Le groupe de codéveloppement professionnel*. Presses de l'Université du Québec.
- Payette, A. (2000). Le codéveloppement : une approche graduée. *Interactions*, 4(2), 39-59.
- Perrenoud, P. (1994). La formation des enseignants, entre théorie et pratique. L'Harmattan.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2021). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (5e éd.). Armand Colin.
- Pidoux, M., Martin, B., Brülhart, E. et Court Urzelai Intza, L. (2023). La formation des enseignants en regard des rituels et des routines. *Résonances : mensuel de l'école valaisanne*, 6, 8-9. <http://hdl.handle.net/20.500.12162/6557>
- Poirel, E. (2015). Compte rendu de [Théorêt, M. et Leroux, M. (2014). *Comment améliorer le bien-être et la santé des enseignants ?* (Collection Guides pratiques). Éditions De Boeck Supérieur]. *Revue de psychoéducation*, 44(2), 477-481. <https://doi.org/10.7202/1039267ar>
- Putman, S.M. (2012). « Investigating teacher efficacy: Comparing preservice and inservice teachers with different levels of experience », *Action in Teacher Education*, 34(1), 26-40.
- Proulx, J. (2019). Recherches qualitatives et validités scientifiques. *Recherches qualitatives*, 38(1), 53-70. <https://doi.org/10.7202/1059647ar>
- Portelance, L. et Martineau, S. (2007, 29 août). *La collaboration en milieu scolaire anticipée par de futurs enseignants* [communication orale]. Congrès AREF (Actualité de la recherche en éducation et en formation). Strasbourg, France.
- Raymond, L. et Archambault, J. (1989). La conseil-lance : guide de gestion à l'intention de l'enseignant. Commission des écoles catholiques de Montréal, Regroupement des écoles spéciales.

- Rhofir, Sakina (2020). *Pratiques pédagogiques déclarées d'enseignantes en adaptation scolaire soutenant la mémoire de travail chez les élèves ayant un trouble du déficit de l'attention* [Mémoire de maîtrise]. Université du Québec en Outaouais. <https://di.uqo.ca/id/eprint/1208/>
- Robo, P. (2002). L'analyse de pratiques professionnelles : un dispositif de formation accompagnante. *Vie pédagogique* (122), 7-11.
- Rousseau, N., Point, M., Vienneau, R., Blais, S., Desmarais, K., Maunier, S. et Tétreault, K. (2015). Les enjeux de l'intégration et de l'inclusion scolaire des élèves à risque du primaire et du secondaire : méta-analyse et méta-synthèse. *Rapport de recherche publié par le Fonds de recherche québécois société et culture*.
- Roy, M., Dufour, F. et Meyor, C. (2018). Accompagnement réflexif mentorale en gestion de classe pour des enseignants débutants au secondaire en milieu défavorisé. *Formation et profession*, 26(1), 122-125. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2018.a151>
- Anadón, M. et Savoie-Zajc, L. (2009). Recherches qualitatives. *L'analyse qualitative des données*, 28(1), 1-7.
- Sandford, J.P., E.T. Emmer et B.S. Clements. (1983). « Improving classroom management », *Educational Leadership*, 40(7), 56-60.
- Savoie-Zajc, L et Karsenti, T. (2018). La méthodologie. Dans Karsenti, T. (dir.), *Recherche en éducation : étapes et approches. 4e édition revue et mise à jour*. Les presses de l'Université de Montréal.
- Savoie-Zajc, L. (2006). Comment peut-on construire un échantillonnage scientifiquement valide. *Recherches qualitatives*, 5, 99-111.
- 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^e éd.), 123-148. Éditions du CRP.
- Savoie-Zajc, L. (2018). Dans Karsenti, T. (dir.), *La recherche en éducation : Étapes et approches. (4e édition revue et mise à jour)*. Les Presses de l'Université de Montréal.
- Savoie-Zajc, L. (2019). Les pratiques des chercheurs liées au soutien de la rigueur dans leur recherche : une analyse d'articles de Recherches qualitatives parus entre 2010 et 2017. *Recherches qualitatives*, 38(1), 32-52.
- Schön, D.A. (1994). Le praticien réflexif : à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel (Trad. J. Heynemann et D. Gagnon) (1^{re} éd. 1983). Éditions Logiques.

- Seibel, C. et Hugon, M. A. (1987). Recherche-action, formation : quelle articulation?. *Recherche & formation*, 2(1), 9-20.
- Sirois, G., Dembélé, M. et Morales-Perlaza, A. (2022). Pénuries d’enseignantes et d’enseignants dans la francophonie canadienne et internationale : un état de la recherche. *Éducation et francophonie*, 50(2). <https://doi.org/10.7202/1097031ar>
- Skaalvik, E. M. et Skaalvik, S. (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 611–625. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.3.611>
- Smith, J (2012). *Motivation scolaire et adaptation psychosociale d’élèves du secondaire scolarisés en classe de prolongation de cycle* [Mémoire de maîtrise]. Université de Montréal. <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/8892>
- Sprenger, M. (1999). *Learning and Memory, Alexandria, Association for Supervision and Curriculum Development*.
- Stake, R. (1995). *The art of case study research*. Sage.
- St-Amand, Philippe (2007). *Les stéréotypes sexuels dans la relation pédagogique maître-élève : le point de vue des élèves de trois écoles de niveau secondaire de la région de Québec* [Mémoire de maîtrise]. Université du Québec à Rimouski. <https://semaphore.uqar.ca/id/eprint/237/>
- St-Vincent, L.-A. (2010). Comment appréhender l’analyse d’enseignantes ou d’enseignants débutants devant un problème éthique rencontré à l’école ? *Éducation et francophonie*, 38(2), 113-134.
- Subrahmanyam, K. et Greenfield, P. (2008). Online communication and adolescent relationships. *The future of children*, 119-146.
- Tardif, M. (1999). Comment naît un nouveau groupe professionnel en milieu scolaire ? Le cas des orthopédagogues au Québec de 1960 à nos jours. *Historical Studies in Education/Revue d’histoire De l’éducation*, 11(1), 33-58. <https://doi.org/10.32316/hse/rhe.v11i1.1588>.
- Tardif, M. (2012). Les enseignants au Canada : une vaste profession sous pression. *Formation et profession*, 20(1), 1-8.
- Tremblay, C. (2006). *S’accompagner collectivement : une expérience de co-formation, de codéveloppement et de soutien à la pratique professionnelle* [Mémoire de maîtrise]. Université du Québec à Rimouski. <https://semaphore.uqar.ca/id/eprint/314/>

- Uwamariya, A. et Mukamurera, J. (2005). Le concept de « développement professionnel » en enseignement : approches théoriques. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 133–155. <https://doi.org/10.7202/012361ar>
- Van Nieuwenhoven, C. et Cividini, M. (2016). *Quand l'étudiant devient enseignant : préparer et soutenir l'insertion professionnelle*. Presses universitaires de Louvain.
- Vandercleyen, F. (2019). Le groupe de codéveloppement professionnel comme approche de formation continue : Définitions, principes et fonctionnement. Dans Vandercleyen, F., L'Hostie, M. et Dumoulin, M.-J. (dir.). *Le groupe de codéveloppement professionnel pour former à l'accompagnement des stagiaires : conditions, enjeux et perspectives*. Presses de l'Université du Québec.
- Vivegnis, I. (2016). *Les compétences et les postures d'accompagnateurs au regard du développement de l'autonomie et de l'émancipation professionnelles d'enseignants débutants : étude multicas* [Thèse de doctorat]. Université du Québec à Trois-Rivières. <https://depot-e.uqtr.ca/id/eprint/8091/>
- Wells, G. (1993). *Working with teacher in the zone of proximal development: Action research on the learning and teaching of science*. Ontario Institute for Studies in Education.
- Yin, R.K. (2003). *Case Study Research, Design and Methods* (3rd Ed.). Sage Publications.
- Yin, R.K. (2009). *Case Study Research, Design and Methods* (4th Ed.). Sage Publications.
- Youngs, P., Jones, N., et Low, M. (2011). How beginning special and general education elementary teachers negotiate role expectations and access professional resources. *Teachers College Record*, 113(7), 1506-1540. <https://doi.org/10.1177/016146811111300704>