



Université du Québec
à Rimouski

**LES BESOINS PRIORITAIRES DU NOUVEAU PERSONNEL
ENSEIGNANT EN FORMATION PROFESSIONNELLE AU
SECTEUR DE LA SANTÉ**

Mémoire présenté
dans le cadre du programme de maîtrise en éducation
en vue de l'obtention du grade de maître ès arts

Par

© LUCIE BEAULIEU

Février 2025

Composition du jury

Frédéric Deschenaux, UQAR, président du jury

Michelle Deschênes, UQAR, codirectrice du mémoire

Julie Lefebvre, UQAM, évaluatrice externe

Nathalie Gagnon, UQAR, directrice du mémoire

Dépôt initial : Juillet 2024

Dépôt final : Février 2025

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À RIMOUSKI
Service de la bibliothèque

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son autrice, qui a signé le formulaire « *Autorisation de reproduire et de diffuser un rapport, un mémoire ou une thèse* ». En signant ce formulaire, l'autrice 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'autrice 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'autrice à ses droits moraux ni à ses droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, l'autrice conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont elle possède un exemplaire.

REMERCIEMENTS

Lorsque votre conjoint dépose une petite entrée ou un apéro sur le coin de votre bureau de travail et un baiser sur votre joue, des samedis en fin de journée, vous comprenez qu'il est temps d'éteindre l'ordinateur. Lorsqu'il voit à tout l'entretien de la maison et du terrain (y compris à une construction et à deux déménagements), aux épiceries et aux repas pendant près de quatre ans, vous comprenez qu'il vous soutient à 100 % dans votre projet un peu démesuré. Lorsqu'il vous encourage alors que vous vous sentez au bout de vos forces, vous comprenez que sans son soutien indéfectible, votre parcours serait beaucoup plus ardu. Je n'ai pas de mots, Amour de ma vie, pour te remercier à la hauteur de ce que tu mérites. Sans ton implication inconditionnelle dans mon aventure de maîtrise, je n'aurais jamais pu présenter le mémoire que je dépose maintenant. Merci.

Quant à vous, William et Puce (Audrey), vous m'avez quotidiennement vue travailler et de la même manière que j'ai toujours cru en vous, vous avez cru en ma capacité de réussir mon grand projet. Toi, Alexandre, de ton lointain Montréal, tu m'as souvent dit combien tu étais fier de moi. Pour une maman, que ses trois « enfants » croient en elle, est inestimable en termes de valorisation et de soutien. Merci.

Puce, ma réviseuse professionnelle personnelle, tu mérites une mention spéciale pour la révision linguistique de grandes sections de mon mémoire, tout comme pour tes 1 000 réponses rapides à mes 1 000 questions grammaticales spontanément posées par texto. Je t'ai sentie impliquée dans ma rédaction, tu es incroyable. Merci.

Maman et papa, mes sœurs, mes amies et amis, ma belle-famille, vous avez compris la raison pour laquelle j'ai souvent été absente durant les dernières années. Je n'ai jamais senti de reproches de votre part, votre compréhension de mon objectif a été précieuse. Merci.

Quant à vous, chères directrice et co-directrice de maîtrise, vous m'avez amenée tellement plus loin que je ne le croyais au départ. Nathalie, tu as su me guider à travers les

dédales d'une maîtrise et de la rédaction d'un mémoire. Tes conseils, les discussions que nous avons eues ensemble et ton expertise m'ont été incroyablement précieuses. Tu as consacré d'innombrables heures à me diriger et j'ai senti que tu avais confiance en mes capacités; c'est précieux. Toi, Michelle, qui s'est jointe à nous un peu plus tard, tu as su poser un regard nouveau sur mes idées et mes écrits et grâce à toi, ils ont été bonifiés. Vous êtes des professeures qui avez vu plus grand que moi! Votre disponibilité, malgré votre horaire chargé, m'a permis de progresser. N'eût été de vous, je n'en serais pas à ce stade aujourd'hui. Merci.

Je profite de l'occasion pour remercier Lucie Dionne, qui m'a enseigné au baccalauréat en enseignement professionnel et qui a toujours valorisé mon travail. Lucie, lorsque je t'ai parlé de ma maîtrise, tu as établi le contact entre Nathalie et moi et mon parcours s'est ainsi poursuivi. Ta confiance est précieuse. Merci.

Enfin, vous qui avez accepté de m'accorder votre temps et votre confiance en participant à ma recherche, sachez que sans votre générosité, rien n'aurait été possible. Votre confiance en moi et en la possibilité de faire évoluer le soutien accordé aux nouvelles personnes enseignantes en formation professionnelle au secteur de la santé est inestimable. Merci.

AVANT-PROPOS

Enseignante en formation professionnelle au secteur Santé, j'ai personnellement vécu l'insertion et la transition professionnelles auxquelles je m'intéresse. Malgré les 18 années qui me séparent de cette période, je m'en souviens comme si c'était hier. Je me remémore entre autres cette collègue ayant généreusement voulu m'aider en me disant : « Viens me voir quand il y a quelque chose que tu ne sais pas. » Ce à quoi j'avais répondu : « Mais je ne sais pas ce que je ne sais pas. » Comment pouvait-elle me prêter main-forte alors que, moi-même, je ne savais pas ce dont j'avais besoin? Infirmière de carrière, je n'avais jamais soupçonné la réalité des personnes qui choisissent d'enseigner leur métier sans expérience ni formation initiale en éducation.

Suivant la période de mon insertion professionnelle en enseignement, je me suis rapidement demandé de quelle manière nous pourrions soutenir plus efficacement les recrues dans ce domaine. Bien que le centre de formation professionnelle où j'enseigne ait mis sur pied diverses stratégies en ce sens au fil des ans, je continue de croire que les besoins sont beaucoup plus grands que l'offre de soutien et que, de surcroît, ils sont souvent mal connus. En ces temps où le recrutement et la rétention du personnel enseignant sont un défi de taille, comprendre comment nous pourrions améliorer notre apport à son insertion professionnelle est primordial.

Ma recherche vise donc à identifier les besoins prioritaires des nouvelles personnes enseignantes en formation professionnelle au secteur Santé. Ainsi, des centres de formation professionnelle pourraient, à leur guise, utiliser ces résultats comme point de départ à l'élaboration de programmes d'insertion professionnelle structurés, en lien étroit avec la réalité du personnel soignant débutant en enseignement. Bien consciente que l'aspect monétaire peut entraver l'élaboration et la mise en œuvre de ce type de programme, je crois néanmoins que le statu quo n'est pas une option. Les mondes de l'enseignement et de la

recherche doivent concerter leurs efforts afin de faire évoluer la réalité des nouvelles personnes enseignantes en formation professionnelle.

RÉSUMÉ

Contrairement à leurs collègues de la formation générale du primaire et du secondaire, les nouvelles personnes enseignantes en formation professionnelles (FP) n'ont pour la plupart aucune formation initiale en éducation (Balleux, 2011; Coulombe et al., 2019; Gagnon et Fournier Dubé, 2023). Elles possèdent donc des savoirs propres à leur métier de base, sans avoir nécessairement la compétence pour les enseigner (Coulombe et al., 2016; Deschenaux et Roussel, 2010). Pourtant, alors que la littérature traitant des défis de l'insertion professionnelle (IP) des enseignantes et enseignants du primaire et du secondaire est abondante (Balleux, 2011; De Champlain et al., 2018; Mukamurera et Desbiens, 2017; Mukamurera, Lakhali, et al., 2020), les écrits abordant le vécu du nouveau personnel enseignant en FP sont beaucoup moins nombreux (Balleux et al., 2013; Doray, 2021) et ceux se penchant sur l'entrée en enseignement professionnel au secteur de la santé semblent inexistantes. Les buts de cette recherche qualitative sont donc de brosser le portrait de l'expérience d'IP du personnel enseignant du secteur Santé en FP et de mettre en lumière les besoins prioritaires qu'il ressent à ses débuts dans sa nouvelle carrière en enseignement. À cette fin, neuf enseignantes ou anciennes enseignantes de ce secteur de formation ont participé à des entrevues individuelles. L'analyse des données recueillies met en lumière différents défis vécus par les participantes, dont certains qui semblent exister seulement en FP et parfois uniquement au secteur de la santé. Ces particularités rencontrées lors de leur IP ont visiblement fait naître des besoins de soutien singuliers au nouveau personnel enseignant en FP au secteur de la santé; cette recherche les décrit et tente de les expliquer. De ce fait, des programmes d'IP dans ce domaine d'enseignement pourraient vraisemblablement être ajustés en fonction de ces résultats.

Mots-clés : Besoins, éducation, enseignement professionnel, enseignant, santé, formation professionnelle, insertion professionnelle.

ABSTRACT

Unlike their colleagues in general primary and secondary education, new teachers in vocational education and training (VET) often have no initial education training (Balleux, 2011; Coulombe et al., 2019; Gagnon et Fournier Dubé, 2023). They possess knowledge specific to their original trade, without necessarily having the competency to teach it (Coulombe et al., 2016; Deschenaux et Roussel, 2010). However, while the literature on the challenges of professional induction (PI) for primary and secondary teachers is abundant (Balleux, 2011; De Champlain et al., 2018; Mukamurera et Desbiens, 2018; Mukamurera, Lakhali, et al., 2020) much less has been written about the experiences of new VET teachers (Balleux et al., 2013; Doray, 2021) and those addressing entry into vocational education in the health sector seem non-existent, according to our recent review of the literature. Therefore, the aims of this qualitative research are to paint a portrait of the PI experience of health sector VET teachers and to highlight the primary needs they feel at the beginning of their new teaching careers. To this end, nine current or former teachers from this training sector took part in individual interviews. The analysis of the collected data highlights a number of challenges experienced by the participants, some of which seem to exist only in VET and sometimes exclusively in the health sector. These particularities encountered during their PI obviously created unique support needs for new VET teachers in the health sector; this research describes and attempts to explain them. As a result, it is likely that PI programs in this teaching field can be adjusted in line with these findings.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS.....	VII
AVANT-PROPOS.....	IX
RÉSUMÉ.....	XI
ABSTRACT.....	XIII
TABLE DES MATIÈRES.....	XV
LISTE DES TABLEAUX.....	XXI
FIGURE.....	XXIII
LISTE DES ACRONYMES.....	XXV
INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE 1 MISE EN CONTEXTE ET PROBLÉMATIQUE.....	3
1.1 INSERTION PROFESSIONNELLE EN ENSEIGNEMENT.....	3
1.1.1 Défis de l’insertion professionnelle.....	4
1.2 INSERTION PROFESSIONNELLE EN ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL.....	7
1.2.1 Évolution de la formation professionnelle au Québec.....	7
1.2.2 Caractéristiques du nouveau personnel enseignant en formation professionnelle.....	9
1.2.3 Défis de l’insertion professionnelle en enseignement professionnel.....	15
1.3 ASPECTS NÉGLIGÉS EN RECHERCHE.....	23
1.3.1 Soutien accordé au nouveau personnel enseignant en formation professionnelle.....	23
1.3.2 Besoins du nouveau personnel enseignant en formation professionnelle.....	25
1.3.3 Insertion professionnelle en formation professionnelle dans le secteur de la santé.....	26
1.3.4 Un défi pour le monde de la recherche.....	28
1.4 PROBLÈME.....	28
1.5 OBJECTIFS ET QUESTIONS DE RECHERCHE.....	31
1.6 PERTINENCE DE LA RECHERCHE.....	31
CHAPITRE 2 CADRE CONCEPTUEL.....	33

2.1 INSERTION PROFESSIONNELLE	33
2.1.1 Transition professionnelle liée à l’insertion professionnelle.....	38
2.2 BESOINS	41
CHAPITRE 3 MÉTHODOLOGIE	45
3.1 POSTURE DE LA CHERCHEUSE	45
3.2 POSTURE ÉPISTÉMOLOGIQUE ET PARADIGME DE LA RECHERCHE	46
3.3 MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE	47
3.3.1 Critères de sélection	47
3.3.2 Recrutement.....	48
3.3.3 Personnes participantes	49
3.4 COLLECTE DES DONNÉES	52
3.4.1 Entrevue semi-dirigée.....	52
3.4.2 Journal de bord	55
3.5 ANALYSE DES DONNÉES	56
3.5.1 Méthode d’analyse choisie	56
3.5.2 Utilisation d’un logiciel d’aide à l’analyse de données qualitatives	59
3.6 CRITÈRES DE RIGUEUR MÉTHODOLOGIQUES	60
CHAPITRE 4 PRÉSENTATION DES RÉSULTATS	63
4.1 DIMENSIONS DE L’INSERTION PROFESSIONNELLE EN ENSEIGNEMENT	63
4.1.1 Dimension économique.....	64
4.1.2 Dimension de l’affectation spécifique et des conditions de la tâche.....	66
4.1.3 Dimension de la socialisation organisationnelle	69
4.1.4 Dimension de la professionnalité	75
4.1.5 Dimension liée aux aspects émotionnels et affectifs.....	83
4.1.6 Comparaison avec l’IP dans le monde de la santé	94
4.2 LA TRANSITION PROFESSIONNELLE.....	95
4.2.1 Perception de la transition professionnelle.....	95
4.2.2 Identité professionnelle	97
4.2.3 Quitter ou rester.....	99
4.3 BESOINS DE SOUTIEN	103
4.3.1 Besoins de soutien en lien avec la socialisation organisationnelle	104

4.3.2 Besoins de soutien en lien avec l'enseignement	108
4.3.3 Besoins de soutien en lien avec la différenciation pédagogique.....	116
4.3.4 Besoins de soutien en lien avec la gestion de classe.....	116
4.3.5 Besoins de soutien sur le plan personnel et psychologique	117
4.4 CONSEILS AUX FUTUR·ES COLLÈGUES.....	120
4.5 RÉSUMÉ DU CHAPITRE 4.....	122
CHAPITRE 5 DISCUSSION	123
5.1 DIMENSIONS DE L'INSERTION PROFESSIONNELLE	123
5.1.1 Dimension économique.....	123
5.1.2 Dimension de l'affectation spécifique et des conditions de la tâche	127
5.1.3 Dimension de la familiarisation sur le plan organisationnel.....	129
5.1.4 Dimension de la professionnalité.....	131
5.1.5 Dimension personnelle et psychologique	135
5.2 TRANSITION PROFESSIONNELLE	139
5.2.1 D'expertes à novices	140
5.2.2 Transition identitaire.....	141
5.2.3 Risque de décrochage enseignant	142
5.2.4 Forces personnelles.....	143
5.3 Limites de la recherche	143
5.4 RÉSUMÉ DE L'ANALYSE ET RECOMMANDATIONS	144
CONCLUSION.....	161
ANNEXE I LETTRE DE SOLlicitATION DE LA DIRECTION DU CSS DES PREMIÈRES-SEIGNEURIES	165
ANNEXE II LETTRE DE SOLlicitATION DE LA DIRECTION DU CFP FIERBOURG.....	167
ANNEXE III LETTRE DE SOLlicitATION DES PERSONNES ENSEIGNANTES .	169
ANNEXE IV FORMULAIRE DE CONSENTEMENT	171
ANNEXE V LETTRE DE SOLlicitATION DES PERSONNES AYANT DÉLAISSÉ LA PROFESSION ENSEIGNANTE	177
ANNEXE VI ARBRE THÉMATIQUE	179
RÉFÉRENCES	183

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 Proposition d'un cadre d'analyse pour l'étude du passage du métier à l'enseignement en formation professionnelle.....	39
Tableau 2 Caractéristiques des participantes du groupe 1	51
Tableau 3 Caractéristiques des participantes du groupe 2.....	52
Tableau 4 Thèmes abordés en lien avec la dimension économique de l'IP en enseignement	65
Tableau 5 Thèmes abordés en lien avec la dimension de l'affectation spécifique et des conditions de la tâche de l'IP en enseignement	69
Tableau 6 Thèmes abordés en lien avec la dimension de la socialisation organisationnelle de l'IP en enseignement.....	75
Tableau 7 Thèmes abordés en lien avec la dimension de la professionnalité de l'IP en enseignement	82
Tableau 8 Thèmes abordés en lien avec la dimension des aspects émotionnels et affectifs de l'IP en enseignement.....	92
Tableau 9 Différences décrites entre l'IP dans le monde de la santé et l'IP en enseignement	95
Tableau 10 Thèmes abordés en lien avec la transition professionnelle.....	99
Tableau 11 Facteurs ayant contribué au choix de quitter l'enseignement ou d'y demeurer	103
Tableau 12 Thèmes abordés en lien avec le besoin de soutien sur le plan de la socialisation organisationnelle.....	108
Tableau 13 Thèmes abordés en lien avec le besoin de soutien sur le plan de l'enseignement	115
Tableau 14 Thème abordé en lien avec besoin de soutien sur le plan de la différenciation pédagogique.....	116
Tableau 15 Thèmes abordés en lien avec le besoin de soutien sur le plan de la gestion de classe.....	117

Tableau 16 Thèmes abordés en lien avec le besoin de soutien sur les plans personnel et
psychologique..... 120

Tableau 17 Besoins de soutien et recommandations..... 146

FIGURE

Figure 1 Cycles de vie professionnelle [Notre traduction]. Par Huberman, 1989,
<https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/016146818909100107>35

LISTE DES ACRONYMES

APED	Assistance à la personne en établissement et à domicile
BEP	Baccalauréat en enseignement professionnel
CFP	Centre de formation professionnelle
CHSLD	Centre d'hébergement de soins de longue durée
CP	Conseiller·ère pédagogique
CAP	Communauté d'apprentissage professionnelle
CSS	Centre de services scolaire
DEP	Diplôme d'études professionnelles
DEC	Diplôme d'études collégiales
FP	Formation professionnelle
IP	Insertion professionnelle
LAADQ	Logiciel d'aide à l'analyse de données qualitatives
OIIQ	Ordre des infirmières et infirmiers du Québec
OIIAQ	Ordre des infirmières et infirmiers auxiliaires du Québec
SASI	Santé, assistance et soins infirmiers
SSA	Soutien aux soins d'assistance en établissement de santé

INTRODUCTION

L'insertion professionnelle (IP) du nouveau personnel enseignant aux secteurs primaire et secondaire, tout comme les défis qu'elle présente, est abondamment documentée depuis plusieurs années (Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant, 2002; Conseil supérieur de l'Éducation, 2004; Feiman-Nemser, 2001; Huberman, 1989; Mukamurera, 2011; Mukamurera et Desbiens, 2017; Nault, 2003). En contrepartie, bien que le nombre d'études ayant été menées sur la transition vers l'enseignement que vivent les travailleuses et travailleurs de métier recrutés afin de former la relève dans leurs domaines respectifs ait augmenté ces dernières années (Balleux, 2011; Coulombe et al., 2010; Deschenaux et Roussel, 2008, 2010; Deschenaux et Tardif, 2016; Gagnon et Rousseau, 2010; Tardif et Deschenaux, 2014), la littérature scientifique à ce sujet demeure moins abondante (Doray, 2021). Armées de leur expérience de travail et du désir de transmettre leurs connaissances, ces nouvelles personnes enseignantes au secteur de la formation professionnelle (FP) n'ont pour la plupart aucune formation en éducation et doivent pourtant assumer la responsabilité de classes entières. Ainsi, elles disent avoir l'impression d'apprendre leur nouvelle profession *sur le tas* (Balleux, 2006b; Balleux, 2011) et de ne pas recevoir le soutien nécessaire à leur IP (Hébert, 2017).

Le personnel du monde de la santé effectuant un passage en enseignement afin de former des infirmières et infirmiers auxiliaires ainsi que des préposées et préposés aux bénéficiaires n'échappe pas aux conditions difficiles de l'IP. Alors que ces personnes ont la responsabilité d'enseigner à celles et ceux qui soigneront la population du Québec, il nous semble important de connaître leurs besoins prioritaires lors de leur début de carrière en enseignement, afin qu'elles soient accompagnées adéquatement dans leur transition professionnelle. Or, nous n'avons répertorié aucune étude explorant les besoins de ce nouveau personnel enseignant en FP, issu des soins infirmiers.

Le premier chapitre de ce mémoire traite donc de la problématique ayant motivé cette recherche. Il débute en dépeignant de manière générale les défis de l'IP en enseignement, sans égard aux différents secteurs d'éducation. Par la suite, la réalité vécue par les nouvelles personnes enseignantes en FP est plus spécifiquement abordée : un bref aperçu de l'évolution de la FP au Québec est exposé; un regard est posé sur les caractéristiques du nouveau personnel enseignant dans ce secteur ainsi que sur les défis qui lui sont propres; le peu de recherches effectuées en enseignement professionnel est mis en lumière et le problème, les objectifs ainsi les questions de recherche sont présentés, tout comme la pertinence de cette étude. Le deuxième chapitre décrit les éléments du cadre conceptuel de la recherche : l'IP, selon la description qu'en font Mukamurera et al. (2013); la transition professionnelle qui y est associée et les besoins, plus précisément les besoins de soutien en enseignement explicités dans la typologie de Carpentier (2019). Le troisième chapitre décrit quant à lui la méthodologie de recherche utilisée. Cette recherche qualitative/interprétative a été réalisée auprès de neuf participantes sélectionnées selon des critères précis; six sont en IP en enseignement de la FP au secteur Santé et trois ont volontairement délaissé cette profession. En ce qui a trait au quatrième chapitre, il présente les résultats obtenus grâce à des entrevues semi-dirigées réalisées avec les participantes. Ces données sont exposées en lien avec les concepts de l'étude. Finalement, le cinquième chapitre met en évidence notre compréhension des données recueillies ainsi que le sens que nous en dégageons. Cette dernière section propose également un tableau résumé du vécu des participantes lors de leur IP, des besoins qu'elles ont nommés en lien avec les différents aspects de cette IP ainsi que des recommandations aux centres de formation professionnelle (CFP) désirant bonifier leur programme d'IP au secteur de la santé.

CHAPITRE 1

MISE EN CONTEXTE ET PROBLÉMATIQUE

1.1 INSERTION PROFESSIONNELLE EN ENSEIGNEMENT

Soutenir le nouveau personnel enseignant est un défi pour les systèmes éducatifs du monde entier (Bickmore et Bickmore, 2010; Cunningham, 2007; Desbiens et al., 2021; Geeraerts et al., 2015; Stoneburner, 2018). Au Québec comme un peu partout en Occident, les recherches en lien avec l'IP en enseignement occupent une place importante dans la documentation scientifique. Plusieurs points de vue y sont étudiés, les méthodes de recherche sont variées et le vécu des nouvelles enseignantes et des nouveaux enseignants est abondamment documenté (Balleux et al., 2016; Beaucher et al., 2016; Coulombe et al., 2016; Gagné et al., 2018; Gagnon, 2017; Gingras et Mukamurera, 2008; Mukamurera et Desbiens, 2017; Mukamurera, Lakhal, et al., 2020; Mukamurera, Tardif, et al., 2020). De plus en plus, les personnes chercheuses affirment que la manière dont l'IP est vécue serait un facteur déterminant dans la poursuite ou l'abandon de la profession enseignante (Desbiens et Larouche, 2021; Desbiens et al., 2021; Deschenaux et Roussel, 2008; Karsenti et al., 2013; Martineau, 2006; Martineau et Vallerand, 2008).

L'expérience vécue par le nouveau personnel enseignant comporte plusieurs similitudes, peu importe le secteur de formation où il évolue. La prochaine section présente donc les défis de l'IP en enseignement de manière large, sans distinction entre les sphères d'éducation. Ensuite, les particularités vécues par le personnel enseignant en FP sont exposées et finalement, de manière plus ciblée, notre regard se pose sur l'expérience vécue par les enseignantes et enseignants en FP, au secteur de la santé.

1.1.1 Défis de l'insertion professionnelle en enseignement

Les défis sont grands pour plusieurs enseignantes et enseignants qui débutent et un grand nombre de recherches reconnaissent la pénibilité de leur IP (Balleux, 2011; De Champlain et al., 2018; Desbiens et al., 2021; Gagnon et Fournier Dubé, 2023; Mukamurera, 2011; Mukamurera et Desbiens, 2017; Mukamurera, Lakhal, et al., 2020). Interrogées à ce sujet, les recrues en enseignement pointent fréquemment du doigt une formation initiale universitaire qui les a peu ou mal préparées aux réalités de la profession (Karsenti et al., 2013). En parlant des nouveaux membres du corps enseignant, Martineau et Vallerand (2008) indiquent pour leur part que « ce transfert de la formation initiale vers la pratique du métier constitue une étape difficile, durant laquelle ils sont confrontés à diverses expériences et situations nouvelles auxquelles ils doivent s'adapter rapidement » (p. 100). C'est aussi l'opinion de plusieurs personnes participantes à une étude analysant l'attrition volontaire du personnel enseignant au Québec (Sauvé, 2012). Provenant des secteurs de l'éducation primaire et secondaire, 62 % de ces 26 personnes, soit 16 d'entre elles, « ont mentionné une formation initiale déficiente comme facteur d'attrition » (p. 116). En outre, elles ont soutenu qu'en raison de ses nombreuses lacunes, la formation initiale ne les avait pas préparées adéquatement à leur nouvelle profession. C'est aussi ce qu'avance Nappert (2018) lorsqu'elle indique s'être sentie désemparée à plusieurs reprises lorsqu'elle a eu à travailler avec des élèves présentant des difficultés particulières, lors de son bref passage en enseignement. Selon cette autrice, sa formation initiale l'aurait peu outillée dans ce sens. Conscient de cet écart entre la formation initiale en enseignement et la réalité de la profession, les milieux universitaire et professionnels cherchent des solutions. Selon Mukamurera et al. (2013), un partenariat entre les chercheuses et chercheurs et les milieux de formation en enseignement serait un créneau à exploiter davantage afin d'assurer « une réelle continuité et une meilleure articulation entre la formation initiale et la pratique de l'enseignement » (p. 22). Car présentement, « l'écart entre les savoirs issus de la formation universitaire et [...] l'expérience concrète du travail enseignant semble suffisamment significatif pour constituer un obstacle à la fécondation de l'exercice du métier par la formation initiale » (Borges et al., 2019, p. 121).

Un autre défi vécu par les recrues en enseignement est que dès leur première journée en poste, elles doivent prendre en charge de manière autonome un ou des groupes-classes. Elles qui ont pu compter sur des personnes-ressources tout au long de leur formation pratique ont soudainement l'entière responsabilité de leurs élèves (Mukamurera, 2018). S'ajoute à ce bouleversement l'attribution d'une tâche de travail souvent plus ardue que celles des enseignantes et enseignants jouissant d'une certaine ancienneté. En effet, les novices héritent régulièrement des classes plus difficiles et des restes de tâches, parfois sans lien avec leur formation initiale (Duchesne et Kane, 2010; Homsy et al., 2019; Martineau, 2006; Mukamurera, 2011; Mukamurera et Desbiens, 2017). Ainsi, plutôt que de s'insérer progressivement dans sa carrière, la nouvelle personne enseignante doit rapidement voler de ses propres ailes, souvent avec « des tâches difficiles, instables ou ingrates » (Mukamurera, 2011, p. 24). C'est ce dont Martineau et Portelance (2005) parlent lorsqu'ils résument l'entrée en fonction des recrues en enseignement : « [d]ans l'ensemble, l'enseignant débutant ne se sent pas à la hauteur de sa tâche; il se sent démuné sur le plan pédagogique [...]. En outre, on lui a souvent attribué des postes "impossibles" » (p. 9). Pourtant, déjà en 2004, le Conseil supérieur de l'éducation recommandait aux commissions scolaires (maintenant Centres de services scolaires) et aux directions d'école

de prendre en compte le niveau de compétence réel des nouveaux enseignants, pour ce qui est d'assurer la qualité des services éducatifs dispensés, dans les modalités d'affectation des postes et dans la répartition des tâches entre les enseignantes et les enseignants d'une même école (Conseil supérieur de l'Éducation, 2004, p. 76).

La précarité de l'emploi est aussi un défi pour les enseignantes et enseignants débutant dans la profession (Desbiens et Larouche, 2021; Desbiens et al., 2021; Gingras et Mukamurera, 2008). À ce sujet, Gingras et Mukamurera (2008) parlent autant du « manque ou de l'absence de sécurité d'emploi » (p. 10) que de l'instabilité du contexte de travail liée aux embauches parfois tardives, à l'enseignement réparti sur différents niveaux scolaires ainsi qu'aux changements fréquents de tâches et d'écoles. Toujours selon ces autrices, ces

mouvements s'accompagnent d'une IP qui est à recommencer trop souvent, ce qui place le nouveau personnel enseignant en position instable et insatisfaisante.

Plusieurs nouvelles personnes enseignantes disent donc avoir l'impression d'être parachutées dans le milieu scolaire (Gingras et Mukamurera, 2008). Pour contrer ce sentiment qui mène trop souvent à l'abandon de la profession, des programmes d'IP adaptés aux besoins des débutantes et débutants en enseignement sont de plus en plus élaborés par les différentes organisations scolaires. Ces dispositifs sont une avenue prometteuse pour soutenir les novices, pour les aider à atteindre leur plein potentiel et pour favoriser leur maintien dans la profession enseignante (Feiman-Nemser, 2003; Gagnon et al., 2018; Mukamurera et al., 2013). Les programmes d'IP seraient aussi un élément d'amélioration de la satisfaction au travail, préviendraient l'épuisement professionnel du nouveau personnel enseignant et participeraient à accroître son efficacité au travail (Mukamurera et al., 2013).

Toutefois, le soutien offert au nouveau personnel enseignant est variable d'un Centre de services scolaire (CSS) à l'autre et il est souvent qualifié de défaillant, voire d'inexistant, par les recrues en enseignement (Homsy et al., 2019). De toute évidence, il semble souvent ne pas répondre pleinement aux divers besoins exprimés. C'est en effet ce qu'indique la majorité des 101 enseignantes et enseignants participant à une recherche parue en 2020 (Mukamurera, Lakhal, et al., 2020). Cette étude, qui relate la perception des personnes participantes quant aux retombées positives et négatives des programmes d'IP desquels elles ont bénéficié, indique que plusieurs d'entre elles perçoivent des retombées écologiques, pédagogiques, personnelles et psychologiques positives de ces programmes. Elles sont toutefois « moins de 50 % à les considérer comme étant significatives, tandis que les autres estiment que les retombées sont peu significatives (de 32 % à 55 %), voire nulles (de 14 % à 53 %) » (p. 1046). Malgré le fait qu'une combinaison de mesures de soutien soit jugée aidante, le moment où elles sont offertes, leur fréquence, leur durée ainsi que leur qualité « ne sont pas toujours à la hauteur des attentes des répondants » (p. 1046). En ce qui a trait aux impacts négatifs des programmes d'IP perçus par les personnes participantes à cette recherche, ce sont le manque de temps pour les tâches professionnelles et la surcharge de

travail créée par la participation à ces mesures de soutien qui sont soulevés comme éléments principaux. C'est ainsi que 60,3 % des répondantes et répondants à l'étude indiquent avoir perçu au moins un effet négatif au programme d'IP qui leur a été offert et près du trois quarts de ces personnes relient ce sentiment au manque de temps.

En somme, malgré les efforts déployés par le milieu scolaire pour les soutenir, les défis demeurent grands pour les enseignantes et enseignants en IP. L'addition de plusieurs facteurs comme la perception d'une formation initiale déficiente, une tâche d'enseignement difficile, la précarité d'emploi et le sentiment de ne pas recevoir le soutien nécessaire à leur arrivée dans la profession contribue à la pénibilité de leur IP.

1.2 INSERTION PROFESSIONNELLE EN ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL

1.2.1 Évolution de la formation professionnelle au Québec

Afin de bien saisir les différents aspects en jeu lors de l'IP des enseignantes et enseignants en FP, il semble pertinent de dresser un court résumé de l'évolution de la FP au Québec. Nous devons donc savoir que depuis toujours, dans les pays industrialisés, les savoirs des métiers sont transmis des personnes expertes aux personnes en apprentissage. La main d'œuvre est ainsi formée afin de répondre aux besoins du marché du travail. L'idée de vouloir structurer l'enseignement ainsi dispensé aux élèves ne date pas d'hier. Au Québec, c'est au début des années 1800 qu'est créé le premier « *mechanic's institute* ». Viennent ensuite l'instauration des cours du soir pour les ouvrières et les ouvriers, la création du Conseil des arts et manufactures pour la formation des travailleuses et des travailleurs et en 1889, la création des écoles techniques qui ouvrent en 1911. Ces écoles changent d'appellation en 1958 : elles deviennent des instituts de technologie, tandis que les écoles d'arts et de métiers deviennent des écoles de métiers (Solar, 2005). Petit à petit, un système d'éducation visant l'apprentissage des métiers s'organise.

C'est donc dans les écoles de métiers et dans les instituts que la FP est dispensée au Québec, jusqu'en 1968. À cette époque, à la suite de la création du ministère de l'Éducation,

la FP intègre les polyvalentes avec des objectifs d'accessibilité et de scolarisation (Conseil supérieur de l'Éducation, 2012). À partir de ce moment, les jeunes désirant apprendre un métier côtoient celles et ceux ayant fait le choix de poursuivre leurs études au niveau post-secondaire. Cette tentative de cohabitation des secteurs général et professionnel n'amène toutefois pas les résultats escomptés. En effet, la FP se voit dévalorisée, devenant une sorte de voie d'évitement pour les jeunes incapables de réussir des études plus avancées (Roiné et Grossmann, 2014).

Dans les années suivantes, cette perception de la FP se poursuit et le déclin de ce secteur d'enseignement est flagrant. De 1976 à 1986, on y constate une baisse des effectifs scolaires de plus de 60 % (Conseil supérieur de l'Éducation, 2012). En 1985, le ministère de l'Éducation réagit en publiant un plan d'action visant à contrer la dévalorisation et la désaffectation dont souffre la FP. Les principaux points de cette importante réforme sont entre autres le rehaussement des exigences à l'admission, l'instauration du diplôme d'études professionnelles (DEP), l'élaboration de programmes d'études par compétences, l'intégration des jeunes et des adultes dans les mêmes groupes-classes, la création de centres de formation professionnelle (CFP) et des investissements substantiels dans les équipements destinés à la formation (Conseil supérieur de l'Éducation, 2012). Un nouveau souffle est ainsi donné à la FP.

Ce type de formation n'a depuis jamais cessé d'évoluer et aujourd'hui, en FP, « une grande variété d'environnements, de modes de formation et de modalités d'organisation cohabitent (Beaucher et al., 2022, p. 333). Le modèle connu actuellement et regroupant les programmes d'études professionnelles et techniques en 21 secteurs est instauré depuis 1994. En 2024, le ministère de l'Éducation du Québec offre 210 programmes d'études menant à l'obtention d'un DEP, d'une attestation d'études professionnelles (AEP) ou d'une attestation de spécialisation professionnelle (ASP), dans plus de 190 établissements à travers la province (Compétences Québec, 2024). Aussi, en 2020-2021, près de 125 000 élèves suivaient une formation professionnelle et près de 10 000 enseignantes et enseignants œuvraient dans le réseau public québécois de la FP (Gouvernement du Québec, 2024).

La FP est donc l'un des secteurs de formation du système d'éducation québécois d'où provient un très grand nombre de métiers. Elle contribue au développement technologique ainsi qu'à la croissance culturelle et socio-économique de plusieurs milieux (Gouvernement du Québec, 2023). Cependant, tout comme les autres domaines d'enseignement, la FP fait face à des défis importants. Certains lui sont propres, d'autres ont des voies communes avec les autres secteurs de formation. L'IP des enseignantes et des enseignants est l'un des défis communs à tous les niveaux d'enseignement, mais puisque le parcours des recrues en enseignement du secteur de la FP est différent de celui de leurs collègues de la formation générale, leur IP l'est tout autant (Balleux, 2006a). Les quelques recherches faites à leur sujet font clairement ressortir des difficultés qui leur sont propres, lors de leurs premières années en enseignement (Balleux et Gagnon, 2015).

1.2.2 Caractéristiques du nouveau personnel enseignant en formation professionnelle

Les personnes engagées afin d'enseigner leur métier en FP le sont aux alentours de 42 ans (Tardif, 2001), ce qui diffère de leurs collègues du secteur de la formation générale. En effet, entre 2017 et 2022, les enseignantes et enseignants de la formation générale possédant une année d'expérience avaient en moyenne 29,5 ans, ce qui situe leur embauche à plus ou moins 28,5 ans (Ministère de l'Éducation du Québec, 2023). Quelques-unes des données et statistiques qui ressortent d'une étude menée auprès de 152 personnes participantes par Deschenaux et Roussel en 2008 permettent de brosser un portrait de la réalité des recrues en FP. Ces nouvelles personnes enseignant en FP sont 32,2 % à indiquer qu'enseigner ne faisait pas du tout partie de leur plan de carrière. Quant aux circonstances les ayant menées vers la FP, nous apprenons qu'à 35,4 %, c'est un de leurs proches qui leur a parlé de l'ouverture d'un poste en enseignement, qu'à 31,5 %, c'est directement un CFP qui les a contactées, tandis que c'est seulement 20,8 % qui ont elles-mêmes effectué des démarches dans le but d'enseigner. En ce qui a trait à la stabilité de leur situation antérieure, c'est près de 58 % des personnes répondantes de l'étude de Deschenaux et Roussel (2008) qui affirment avoir quitté un emploi stable pour enseigner. Elles sont aussi 93,4 % à ne pas voir l'enseignement comme

la seule possibilité d'emploi en lien avec leur domaine initial de formation. Il semble donc que leur bifurcation professionnelle soit le résultat d'un choix personnel.

En plus de ces aspects qui nous permettent de mieux connaître les nouvelles personnes enseignantes en FP, des caractéristiques qui marquent leur arrivée en enseignement nous aident à mieux comprendre leur réalité. Tout d'abord, elles n'ont pour la grande majorité aucune formation initiale à l'enseignement, ce qui les place inévitablement devant des obstacles à surmonter; les études universitaires obligatoires viendront à la suite de leur embauche et donc, en concomitance avec leurs débuts en enseignement. Finalement, l'une des grandes caractéristiques de ce groupe d'enseignantes et d'enseignants est la transition identitaire qui s'effectue en elles et eux, avec son lot de bouleversements et de remises en question dans toutes les sphères de leur vie (Balleux et al., 2011).

1.2.2.1 Absence de formation initiale

Tout d'abord, lorsqu'on veut brosser un tableau des caractéristiques du nouveau personnel enseignant en FP, il est impératif d'aborder le sujet de son absence de formation initiale en éducation. Il est difficile d'imaginer qu'une personne puisse exercer une profession sans formation préalable, mais c'est pourtant le cas de la plupart des nouvelles personnes enseignantes en FP (Balleux, 2011; Coulombe et al., 2019; Gagnon et Fournier Dubé, 2023; Gaudreault, 2011). Elles sont placées devant une classe « avant même d'avoir une quelconque préparation » (Deschenaux et Roussel, 2010, p. 104). En effet, les enseignantes et enseignants de la FP possèdent des savoirs propres à leur métier de base, sans avoir nécessairement les compétences ni la formation pour l'enseigner (Balleux, 2011; Coulombe et al., 2016; Coulombe et al., 2010; Deschenaux et Roussel, 2010). Pourtant, « c'est sur leurs épaules que repose une grande part de la lourde responsabilité d'offrir une formation de qualité aux élèves et d'assurer la compétence de la future main-d'œuvre québécoise » (Beaucher, 2010, p. 64). Pensons aux personnes travaillant en coiffure, en mécanique automobile, en ébénisterie, en électricité, en esthétique, etc. Elles ont acquis un bagage

essentiel et obligatoire pour enseigner leur métier, mais n'ont pour la plupart aucune formation en pédagogie avant d'entrer dans la profession enseignante.

Ainsi, le nouveau personnel enseignant en FP débute souvent sa carrière sans connaître le programme d'études dans lequel il travaille, ni les compétences à acquérir qu'il contient (Coulombe et al., 2019; Hébert, 2017). Certaines personnes participantes à l'étude d'Hébert (2017) ont eu beaucoup de difficulté à s'exprimer devant un groupe lors de leurs débuts en enseignement, puisqu'elles ne connaissaient pas la terminologie appropriée à la formation. D'autres affirment ne jamais avoir entendu parler des tableaux d'analyse et de planification avant de débiter leur formation universitaire. C'est un peu comme si une conductrice ou un conducteur de camion n'avait ni carte routière, ni GPS.

En plus de ne pas avoir les connaissances requises à l'élaboration d'un cours, le nouveau personnel en FP est souvent recruté à la dernière minute et manque donc de temps pour se préparer à enseigner (Balleux, 2011). Il n'a pas le temps nécessaire pour s'appropriier à la fois le programme d'études qu'il enseignera et le contenu des compétences qu'il a à préparer (Hébert, 2017). Les témoignages des personnes participantes à plusieurs études vont dans ce sens : leur immersion a été rapide et elles ont intégré une classe de manière précipitée (Boucher, 2004; Deschenaux et Roussel, 2010; Gaudreault, 2010; Grossmann, 2011).

Conséquemment, le personnel enseignant qui débute dans cette carrière sans avoir eu le temps de lire ou de se faire expliquer le programme d'études dans lequel il enseigne ne connaît pas, ou très peu, les notions de compétence, de critère de performance ou de savoirs liés. En FP, les savoirs liés à la compétence « peuvent servir de point de départ à la planification plus détaillée que l'enseignante ou l'enseignant devra effectuer afin de préparer la formation » (Ministère de l'Éducation du Québec, 2004, p. 41). Le concept de gestion de classe est tout aussi abstrait, au même titre que celui des stratégies pédagogiques, des évaluations formatives ou des critères de sanction (Coulombe et al., 2010).

Par ailleurs, le nouveau personnel enseignant en FP doit, au même titre que ses collègues jouissant d'une plus grande expérience, assumer pleinement sa tâche

d'enseignement dès sa première journée de travail (Balleux, 2006a). C'est entre autres ce qui fait dire à Balleux (2011) que cette entrée dans le monde de l'enseignement ressemble fort à une formation « sur le tas » (p. 63). Ce qui pourrait apparaître comme une base essentielle à toute personne enseignante sera, pour les enseignantes et enseignants de la FP, acquis parallèlement à leurs débuts dans cette nouvelle profession.

Face à ces constats, la recherche de Coulombe et al. (2010) nomme les quatre principaux obstacles à l'IP que rencontre le personnel enseignant en FP, en raison de son absence de formation initiale. Selon cette étude, le premier obstacle est lié aux difficultés de planification de l'enseignement. Ces chercheuses et chercheurs l'expliquent par la méconnaissance des programmes d'études et l'incompréhension de ses structures, par le peu de connaissance des documents pédagogiques disponibles, tout comme par la difficulté à prioriser les objectifs d'apprentissage. En effet, « les nouveaux enseignants sont incapables de planifier leur enseignement à long terme, vu qu'ils n'ont pas une vue de l'ensemble de leur programme d'études et des documents pédagogiques qui l'accompagnent » (Coulombe et al., 2010, p. 26). Le deuxième obstacle à l'IP du nouveau personnel enseignant en FP est sa représentation de la nature de la tâche enseignante dans sa globalité. En effet, les nouvelles personnes enseignantes doivent à la fois s'appropriier la matière, la planification, le fonctionnement de l'école, la gestion de classe, la culture de collaboration du milieu ainsi que leurs responsabilités et compétences professionnelles. Ajoutons à cette liste le fait que ces recrues ne maîtrisent pas toutes les compétences des programmes d'études qu'elles ont à enseigner, cela fait poindre à l'horizon le grand stress qu'elles décrivent. Viennent ensuite, comme troisième obstacle à l'IP, les difficultés liées à la gestion de classe. Plusieurs nouvelles personnes enseignantes en FP ne s'attendent pas à instaurer ni à faire respecter des règles de vie en classe, pas plus qu'à intervenir auprès des élèves présentant des problématiques particulières. Cet aspect du travail n'étant la plupart du temps pas présent dans leur précédente carrière, elles n'y sont pas préparées. De plus, puisqu'il enseigne à des jeunes adulte et à des adultes, le nouveau personnel enseignant ne croyait pas avoir à faire de la gestion de classe (Boucher, 2004). Finalement, comme quatrième obstacle à l'IP de ces enseignantes et enseignants en FP, Coulombe et al. (2010) nomment la gestion de

l'hétérogénéité des élèves. Les rythmes d'apprentissage des élèves sont différents et des difficultés d'apprentissage et/ou de comportement sont parfois vécues. De plus, le bagage d'antécédents socio-familiaux de plusieurs élèves de la FP compliquent davantage le rôle du personnel enseignant qui tente tant bien que mal de gérer les particularités de chaque personne.

Ces obstacles rencontrés par les novices en enseignement n'ayant aucune formation en éducation sont documentés depuis longtemps et ce, dans plusieurs pays industrialisés (Balleux et al., 2010; Balleux et Gagnon, 2015; Boucher, 2004; Gaudreault, 2011; Hébert, 2017; Loignon, 2006; Sarastuen, 2020). Il en ressort, en termes plus ou moins semblables, les mêmes défis à relever, que chaque personne tente d'affronter à sa manière.

1.2.2.2 Études universitaires concomitantes à l'insertion professionnelle

Depuis 2003, dans une optique de professionnalisation de l'enseignement, le ministère de l'Éducation du Québec exige que les enseignantes et enseignants en FP obtiennent un baccalauréat en enseignement professionnel (BEP) de 120 crédits (Deschenaux et Roussel, 2010) afin d'obtenir un brevet d'enseignement, soit une autorisation permanente d'enseigner. Selon le Règlement sur les autorisations d'enseigner (Ministère du Travail de l'Emploi et de la Solidarité sociale, 2024), des autorisations initiales d'enseigner peuvent tout de même être accordées au nouveau personnel enseignant de la FP ne détenant aucune formation initiale en éducation. Ces autorisations initiales sont délivrées sous certaines conditions, l'une d'elles étant d'avoir réussi un cours universitaire de trois crédits en lien avec l'initiation à l'enseignement en FP. Cependant, une demande de tolérance d'engagement peut être formulée par les directions des CFP afin de permettre aux personnes qui commencent leur BEP d'obtenir un contrat avant d'avoir réussi leurs trois premiers crédits universitaires. En effet, sans autorisation initiale ni tolérance d'engagement, une autorisation d'enseigner provisoire ou permanente est obligatoire pour obtenir un contrat en enseignement.

C'est donc parallèlement à leur transition vers l'enseignement que les recrues en enseignement de la FP doivent endosser le statut d'étudiantes et étudiants universitaires

(Balleux, 2006b; Balleux, 2011). Puisque ces personnes sont embauchées pour enseigner leur précédent métier, elles possèdent pour la plupart un DEP ou un diplôme d'études collégiales (DEC) technique avant leur entrée à l'université. Peu de choses les ont préparées à ces nouvelles études comportant des lectures théoriques et des synthèses de textes; le contraste avec leur formation antérieure est grand (Balleux, 2011; Deschenaux et Roussel, 2010). De plus, ces nouvelles personnes enseignantes en FP « n'ont plus tout à fait l'âge d'entreprendre de longues études et [...] ne peuvent s'appuyer sur les conseils habituels de l'entourage ni compter sur les repères de l'environnement immédiat » (Balleux, 2011, p. 62). Il n'est donc pas étonnant que plusieurs étudiantes et étudiants au BEP décrivent une lourdeur du processus de formation universitaire (Balleux, 2011), allant même à remettre en question la pertinence de plusieurs cours à portée plus générale (Deschenaux et Roussel, 2010). Des personnes participantes à cette dernière étude indiquent d'ailleurs que ce dont elles ont besoin, ce sont des cours axés sur la pratique. Elles désirent apprendre comment s'y prendre avec les élèves, de manière concrète.

1.2.2.3 Transition identitaire parfois tendue

Quiconque tente de brosser un portrait des nouvelles personnes enseignantes en FP ne peut passer outre la transition identitaire qui s'opère en elles. Elles ont été engagées avec en moyenne 14 ans de métier (Balleux, 2006b), étaient expertes en leur domaine, en pleine maîtrise de leur savoirs techniques et souvent, des références pour leurs pairs (Balleux, 2006a); les voilà subitement novices dans une profession qu'elles ne connaissent pas, pour laquelle elles n'ont pas été formées et dans laquelle plusieurs n'avaient pas prévu évoluer un jour (Balleux, 2011; Deschenaux et Roussel, 2008, 2010). Une tension intérieure accompagnée de déséquilibres et de moments de crise (Balleux et Perez-Roux, 2011) s'installe donc entre leur identité du métier et leur identité d'enseignante ou d'enseignant (Balleux et al., 2013). Le rapport de cette recherche menée en 2013 avance d'ailleurs que « la transition du métier à l'enseignement est une zone à risque qu'il ne faut pas banaliser » (p. 16).

Pour leur part, Dupuy et Le Blanc (2001) avancent que pendant toute transition, on observe « la superposition de cadres de références anciens [...] et des modes de pensée et d'action émergents à intégrer dans un imaginaire collectif remplissant de nouvelles fonctions identitaires » (p. 64). C'est ce que vivent les recrues en enseignement professionnel qui sont plusieurs à se considérer à cheval entre deux identités (Balleux, 2006b; Deschenaux et Roussel, 2008). Alors que ces novices « ne sont plus tout à fait travailleurs dans leur métier mais pas encore tout à fait enseignants dans un centre de formation » (Balleux, 2006b, p. 33), elles et ils ont de la difficulté à définir leur statut professionnel. Cette ambivalence se reflète lorsque ces personnes tentent spontanément d'indiquer leur identité d'emploi. L'infirmière de carrière se perçoit-elle comme une enseignante ou plutôt toujours comme une travailleuse de la santé? C'est ce que Grossmann appelle « une quête d'intégration identitaire » (2011, p. 77). Il semble que pour les recrues en enseignement professionnel, l'appartenance au métier exercé en premier lieu demeure la plus forte et ce, pendant plusieurs années (Deschenaux et Roussel, 2008). Balleux affirme d'ailleurs que « ces enseignants ne se définissent pas d'emblée en fonction de leur rôle d'enseignant, mais bien en fonction de leur métier » (2006a, p. 606). Selon certaines études, le fait que plusieurs enseignantes et enseignants en FP fassent toujours partie de diverses associations ou de divers ordres professionnels pourrait complexifier cette définition claire d'une identité (Balleux, 2006a, 2006b), tout comme le fait que plusieurs travaillent toujours en parallèle dans leur métier d'origine (Balleux, 2011; Hébert, 2017).

1.2.3 Défis de l'insertion professionnelle en enseignement professionnel

Les chercheuses et les chercheurs, tout comme le corps enseignant, reconnaissent la pénibilité des premières années en enseignement, tous secteurs confondus (Mukamurera et Desbiens, 2017), et la FP n'y échappe visiblement pas (Beaucher et Balleux, 2010; Coulombe et al., 2010; Hébert, 2017). Les travailleuses et travailleurs de métier qui choisissent de faire le saut en enseignement font face à de multiples défis (Balleux, 2006b; Coulombe et al., 2016; Deschenaux et Roussel, 2008, 2010; Gagnon et Fournier Dubé, 2023). Ces personnes doivent entre autres composer avec un statut d'emploi précaire, des pratiques

d'accompagnement variables de la part de leur CFP, un haut niveau de stress et un taux de décrochage enseignant élevé.

1.2.3.1 Statut d'emploi précaire

Tout d'abord, concernant le statut d'emploi du personnel enseignant en FP, les statistiques officielles sur le Québec indiquent qu'en 2021-2022, 69,6 % des personnes enseignaient à contrat ou à taux horaire et que seules 30,4 % d'entre elles possédaient un statut permanent (Gouvernement du Québec, 2024). Ces données démontrent le caractère précaire des emplois d'une grande proportion des enseignantes et enseignants de ce secteur de formation. Cette précarité amène d'ailleurs une pression aux recrues (Balleux, 2011), provenant à la fois de l'incertitude du renouvellement de leur contrat et d'autre part, de la fluctuation du nombre d'inscriptions dans leur programme de formation (Coulombe et al., 2019; Deschenaux et Roussel, 2008). À ce sujet, dans leur étude de 2008, Deschenaux et Roussel mentionnent que 67,1 % du personnel enseignant en FP estime que son poste est un peu, assez ou beaucoup en danger.

Cette précarité d'emploi en enseignement professionnel est abondamment mentionnée dans différentes recherches (Balleux, 2011; Deschenaux et Roussel, 2008; Grossmann, 2011). Selon Hébert (2017), les raisons pour lesquelles ces emplois ne sont pas assurés dans l'avenir, ou sont irréguliers dans les nombres d'heures de travail qui leur sont allouées, sont variées. Parmi ces raisons, notons des programmes d'études en FP qui ne durent que huit mois et qui ne débutent qu'une fois par année, l'attribution des contrats liée au nombre d'inscriptions au programme enseigné et le travail à taux horaire qui ne peut garantir un revenu fixe. En effet, si le nombre d'inscriptions et les dates de début des cours sont prévisibles au secteur général, il en va autrement au secteur de la FP. Afin de pallier leur statut précaire en enseignement, plusieurs font le choix de conserver du temps de travail dans leur métier premier. Ce double emploi, jumelé à leur IP, à leur transition professionnelle et à leur formation universitaire, représente une situation problématique (Balleux, 2006b; Hébert, 2017).

1.2.3.2 Pratiques d'accompagnement variables

Il n'y a qu'à circuler un peu dans les corridors d'un CFP pour entendre le désarroi de certaines recrues en enseignement professionnel; il est palpable (Balleux et al., 2013). Tout comme leurs collègues de la formation générale (FG), ces nouvelles personnes enseignantes ont un très grand besoin de soutien et d'encadrement (Coulombe et al., 2016; Coulombe et al., 2017), mais n'ont pas la perception d'en recevoir suffisamment (Carpentier et al., 2019). Selon cette dernière recherche, qui inclut des participantes et participants de la FP, cette perception serait due à des défaillances quant au moment où le soutien est offert, au manque de collégialité dans l'environnement de travail et au choix de stratégies d'appui offertes. Les personnes participantes à l'étude de Boucher (2004) vont dans le même sens; elles ont le sentiment que leurs attentes n'ont pas été comblées. Elles considèrent que le soutien qu'elles ont reçu lors de leurs débuts dans la profession ne convenait pas à leurs besoins, à leurs difficultés, ni à leurs appréhensions.

En effet, il semble que « malgré le besoin criant de renouveler les effectifs enseignants de la FP » (Boucher, 2004, p. 4), le soutien attendu du personnel enseignant en transition professionnelle soit difficile à obtenir (Balleux, 2011; Beaucher et Balleux, 2010). Les pratiques d'accompagnement varient beaucoup d'un CFP à l'autre, en grande partie en fonction de la philosophie de chaque établissement (Gagnon et Rousseau, 2010). Selon ces autrices, ce sont principalement les conseillères et les conseillers pédagogiques (CP) qui sont responsables du soutien des recrues en enseignement dans la plupart des centres. D'ailleurs, l'appui au personnel enseignant sur une base individuelle et collective pour appuyer l'action quotidienne figure parmi les rôles des CP définis par la Fédération des Professionnelles et Professionnels de l'Éducation du Québec (FPPE, 2017). Cependant, malgré le fait que tous les Centres de services scolaires (CSS) au Québec emploient des CP et qu'on en retrouve dans pratiquement tous les CFP, les recrues en enseignement se disent souvent laissées à elles-mêmes lors leur IP (Boucher, 2004; Carpentier et al., 2019). Il est donc logique que face aux obstacles qu'elles rencontrent, elles expriment déjà certains besoins. Parmi ceux-ci, les enseignantes et les enseignants en FP mentionnent le besoin d'outils et le soutien de personnes spécialisées pour aider à la gestion de la diversité des besoins des élèves (Beaucher

et al., 2016). Selon cette étude, la variété des besoins des élèves incite le nouveau personnel enseignant à réclamer plus de formation, notamment dans les domaines de l'accompagnement, de la psychologie, de l'adaptation scolaire et sociale, de la toxicomanie. En période d'insertion et de transition professionnelle, les novices en enseignement sans formation initiale semblent avoir de la difficulté à gérer à la fois leurs besoins et ceux de leurs élèves.

1.2.3.3 Stress vécu en enseignement professionnel

Si les nouvelles personnes enseignantes au primaire et au secondaire, fortes d'une formation universitaire complète, expriment ouvertement certaines inquiétudes lors de leurs premiers pas dans la profession (Martineau, 2006) et nomment même leur sentiment d'incompétence pédagogique (Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant, 2002), on imagine aisément l'appréhension vécue par le nouveau personnel enseignant en FP (Coulombe et al., 2019; Hébert, 2017). Récemment en fonction dans une profession pour laquelle elles et ils n'ont pas ou peu de préparation, avec l'obligation de suivre une formation universitaire, en pleine transition identitaire, vivant avec des conditions d'emploi précaires et bénéficiant de pratiques d'accompagnement variables voire absentes, plusieurs nouvelles enseignantes et nouveaux enseignants en FP mentionnent vivre un grand stress (Balleux, 2011; Loignon, 2006). C'est d'ailleurs ce que décrit Armand Gaudreault, aujourd'hui détenteur d'une maîtrise en éducation, qui est passé d'un chantier de construction à l'enseignement en FP avec pour seule orientation une visite du CFP et la remise du programme d'études qu'il allait enseigner (Gaudreault, 2010). Il décrit sa première journée comme un enfer et après seulement une heure d'enseignement, il dit avoir eu envie de disparaître. Il affirme aussi que cette période a été l'une des plus stressantes de sa vie. Pour leur part, des personnes participantes à certaines recherches nomment des signes physiques du stress qu'elles ont vécu lors de leurs débuts en enseignement professionnel, tels que des tremblements, de l'hyperventilation, des étourdissements et des sueurs froides (Deschenaux et Roussel, 2010; Loignon, 2006).

Selon les résultats obtenus par l'étude de Deschenaux et Roussel (2010), un lien peut être établi entre le temps de préparation des premiers cours octroyé à la recrue en enseignement et son niveau de stress. Or, seuls 13,2 % des personnes enseignantes en FP interrogées lors de cette étude affirment avoir eu beaucoup de temps pour préparer leurs cours alors qu'elles étaient débutantes. Il s'ensuit que plus de 30 % d'entre elles disent avoir eu beaucoup d'appréhension au niveau pédagogique lors de leurs débuts en enseignement. Le constat d'Hébert (2017), qui s'est attardé au délai entre l'embauche du personnel enseignant en FP et son premier cours enseigné, va dans le même sens. Selon les personnes participant à cette étude, ces délais variaient de deux jours à deux semaines. C'est donc le temps qui leur a été alloué pour se préparer à enseigner. Leurs témoignages démontrent un lien évident entre ce délai embauche/enseignement très court, leurs premières leçons chaotiques et leur niveau de stress élevé. Malheureusement, ce stress s'avère nuisible pour la profession et peut entraver la productivité des enseignantes et enseignants (Pelletier et al., 2015).

Enfin, en 2020, les préoccupations et le stress découlant de la pandémie de Covid-19 se sont ajoutées à une charge de travail déjà lourde pour le nouveau personnel enseignant en FP. Une étude ayant interrogé plus de 1 000 personnes œuvrant en enseignement ou à titre de CP en FP en 2020, dont 29 % était en phase d'IP, le démontre clairement (Gagné et al., 2021). Aux préoccupations existantes sont venus s'ajouter les risques de propagation du virus, une surcharge de travail liée aux modifications des façons d'enseigner, la difficulté à faire respecter les consignes sanitaires aux élèves et bien d'autres. Le secteur de la santé, représenté dans cette étude, n'a bien sûr pas échappé à ces nouvelles préoccupations. De surcroît, c'est ce secteur de la FP qui s'est vu attribuer l'obligation de former de manière accélérée 10 000 préposées et préposés aux bénéficiaires (Gouvernement du Québec, 2020) et 2 000 infirmières et infirmiers auxiliaires (Lévesque, 2021). Les CSS du Québec ont répondu à cette prescription ministérielle par une embauche massive de personnel infirmier afin que ces personnes deviennent instantanément enseignantes ou enseignants en FP. En grande majorité sans formation préalable, elles ont dû enseigner dans un nouveau programme, l'attestation d'études professionnelle *Soutien aux soins d'assistance en établissement de soins de longue durée* (SSA) et dans une nouvelle formule accélérée du

DEP *Santé, assistance et soins infirmiers* (SASI). C'est donc du nouveau personnel enseignant qui a dû apprendre à enseigner de nouvelles formules de programmes d'études, en temps de pandémie pendant lequel l'urgence sanitaire imposait une limite de contacts sociaux, dans un réseau de l'éducation bouleversé par les restrictions sanitaires et dans un réseau de la santé attaqué de toute part par la Covid-19. Nous n'avons pas recensé d'études liant explicitement la pandémie à l'augmentation du niveau de stress du personnel enseignant en FP au secteur de la santé. Cependant, l'étude de Gagné et al. (2021) démontre explicitement que le confinement lié à la pandémie a eu une répercussion négative sur la charge de travail des enseignantes et enseignants de la FP, ainsi que sur le stress et l'anxiété des élèves.

1.2.3.4 Attrition du personnel enseignant en formation professionnelle

Malgré le fait que le problème de l'attrition du nouveau personnel enseignant en FP soit connu au Québec, qu'il ait des conséquences sur la qualité de l'enseignement prodigué aux élèves (Gagnon et Fournier Dubé, 2023) et qu'ils soit même qualifié de « constante hémorragie » (Balleux et al., 2013), ce taux de décrochage enseignant est difficile à établir (Balleux et al., 2013). En effet, les CSS ne conservent pas systématiquement ces statistiques. Certaines personnes enseignantes en FP y demeurent une semaine, une journée ou même une heure (Tardif, 2001). En établir le nombre exact est pour le moment impossible. Cependant, les universités, quant à elles, conservent les taux de décrochage étudiant; il en va donc de même pour les étudiantes et étudiants au BEP. Il nous est ainsi possible de savoir qu'au Québec, en 2014, un taux d'abandon entre 40,6 % et 49,7 % était estimé (Tardif et al., 2014). Toujours selon cette étude, près du quart des étudiants ayant abandonné le BEP l'a fait dans l'année où il a été admis et plus de la moitié a quitté au plus tard dans l'année suivant son admission. Ce taux élevé suggère une situation particulière à ce groupe d'étudiants universitaires (Tardif et al., 2014).

Comme le nouveau personnel enseignant en FP a l'obligation de s'inscrire au BEP afin d'obtenir une tâche en enseignement, des liens entre le taux de décrochage universitaire et

celui de la profession peuvent être envisagés. De plus, puisque plusieurs enseignantes et enseignants du domaine de la FP quittent cette carrière bien avant l'obtention d'un contrat, alors qu'elles et ils enseignaient à taux horaire, il est fort probable que le taux d'attrition du personnel enseignant en FP soit sensiblement plus élevé que celui du BEP. Balleux (2006a, 2006b), avance l'hypothèse que ce taux si élevé d'attrition professionnelle en FP pourrait avoir un lien avec la triple appartenance au métier, à l'école et à l'université, ce qui complexifierait l'IP des recrues de l'enseignement professionnel.

Il semble aussi que le faible sentiment d'efficacité personnelle de plusieurs recrues en enseignement professionnel soit un facteur d'abandon de la carrière (Loignon, 2006). Dans cette étude menée sur le phénomène d'attrition en FP, il ressort que lorsque la nouvelle personne enseignante a l'impression de ne pas être à la hauteur, de ne pas avoir suffisamment de connaissances et de ne pas posséder les capacités nécessaires pour son travail, elle considère l'abandon de la carrière comme une solution possible. Plus récemment, les chercheuses Gagnon et Fournier Dubé (2023), qui ont réalisé une recherche explicitement centrée sur le sentiment d'efficacité personnelle des recrues en enseignement professionnel, l'ont aussi lié à la performance, à la motivation et à la persévérance des individus. En contrepartie, la personne qui possède un faible sentiment d'efficacité personnelle « a de la difficulté à se motiver et abandonne rapidement face aux obstacles rencontrés » (Gagnon et Fournier Dubé, 2023, p. 765).

1.2.3.5 Qualité variable de l'enseignement

Tel que vu précédemment, en FP, une autorisation d'enseigner est obligatoire pour l'obtention d'un contrat en enseignement. C'est donc dire que le personnel enseignant de ce domaine qui est sans contrat et qui enseigne à taux horaire, peut le faire sans formation en pédagogie pendant toute sa carrière. Pourtant, dans son rapport de 2005 concernant le rôle crucial des enseignantes et enseignants, l'Organisation de coopération et de développement économique (OCDE) identifie leur qualification comme un facteur important influençant les acquis des élèves. Ce rapport va même plus loin en affirmant que

parmi les variables sur lesquelles les décideurs publics pourraient éventuellement agir, celles qui exercent la principale influence sur les acquis des élèves sont celles qui ont trait aux enseignants et à l'enseignement. On s'accorde en général à dire que « la qualité de l'enseignant » est l'unique principale variable scolaire qui influe sur les résultats des élèves. (Organisation de coopération et de développement économiques, p. 2)

Lire ces conclusions de l'OCDE en tenant compte du fait que plus de 200 programmes sont dispensés en FP au Québec et que les enseignantes et enseignants qui y œuvrent n'ont en grande majorité aucune formation initiale en éducation lors de leur embauche est pour le moins troublant. Du personnel enseignant en FP voit même une injustice pour les élèves ayant une recrue sans formation en éducation comme enseignante ou enseignant (Hébert, 2017). Certaines personnes participantes à cette étude évoquent le fait que ce sont les élèves qui sont pénalisés par cette situation. Cette injustice pour les élèves est aussi reflétée dans les propos de monsieur André Paradis, qui était directeur du Centre de formation en mécanique de véhicules lourds pour la Commission scolaire des Navigateurs, en 2010. Monsieur Paradis affirmait alors observer des différences notables sur le plan de l'enseignement entre les personnes titulaires d'un BEP et celles n'ayant pas suivi cette formation (Zourhlal, 2010).

Une préoccupation quant à la qualité de l'enseignement dispensé par le nouveau personnel en FP est aussi soulevée dans plusieurs recherches. Outre l'absence de formation initiale en éducation, les autrices et auteurs évoquent le haut taux d'attrition du personnel enseignant de la FP (Gagnon et Fournier Dubé, 2023), la concomitance de l'insertion à l'emploi et du début d'une formation universitaire qui peut devenir déstabilisante et la réalisation des tâches enseignantes tout en assurant la gestion de l'étendue des besoins des élèves (Beaucher et al., 2016).

Une évidence semble donc se dégager de cette problématique : des personnes enseignantes souvent sans formation en éducation, avec peu ou pas de soutien de leur milieu d'enseignement, ne disposant pratiquement pas de temps pour se préparer et stressées par leur nouvelle profession ne peuvent offrir une qualité d'enseignement optimale quant aux 13 compétences professionnelles (Ministère de l'Éducation du Québec, 2020). Même fort de sa formation de quatre ans, le nouveau personnel enseignant du primaire et du secondaire dit se

sentir préoccupé quant aux compétences professionnelles (Mukamurera, 2018). Seules devant leur classe, ces recrues se posent plusieurs questions concernant ce qu'elles doivent enseigner, sur la manière d'évaluer leurs élèves, sur ce qu'on attend d'elles, sur la gestion de classe, sur l'enseignement différencié, etc. (Feiman-Nemser, 2003). En FP, comment concevoir et piloter des situations d'enseignement-apprentissage en fonction des élèves et du développement des compétences visées par le programme d'études, lorsqu'on n'a peu ou aucune idée de ce qu'est une situation d'enseignement-apprentissage ni du programme d'études? Comment planifier et varier des approches didactiques alors que personne ne nous l'a enseigné?

1.3 ASPECTS NÉGLIGÉS EN RECHERCHE

Bien que de multiples études soient réalisées chaque année dans le domaine de l'éducation, force est de constater que la FP fait figure de parent pauvre devant l'abondance de ces écrits (Balleux, 2006a, 2006b; Balleux et al., 2013). Certaines recherches s'intéressant au soutien accordé au personnel enseignant incluent parfois une ou quelques personnes participantes provenant de la FP (Carpentier, 2019; Mukamurera, Lakhali, et al., 2020), mais peu d'études en font leur sujet principal (Balleux, 2006b; Hébert, 2017). Considérant que plus de 200 programmes d'études sont dispensés en FP, la quantité de recherches dans ce domaine versus le nombre de programmes enseignés est bien faible. Que ce soit au Québec, dans le reste du Canada ou ailleurs dans le monde, ce secteur d'enseignement reste à explorer car il comporte des enjeux qui lui sont propres et souvent complexes (Viau-Guay et Hamel, 2017). Voici donc un regard sur ces aspects négligés en recherche dans le secteur de l'enseignement professionnel.

1.3.1 Soutien accordé au nouveau personnel enseignant en formation professionnelle

Alors qu'une multitude d'articles concernant le soutien accordé au nouveau personnel enseignant dans le secteur de la formation générale est accessible, bien peu d'études font de ce sujet leur principal intérêt dans le secteur de la FP (Gagnon, 2010). Les quelques

informations que nous possédons quant aux besoins de soutien des recrues en enseignement professionnel proviennent de mémoires consacrés à leur IP en général (Boucher, 2004; Hébert, 2017; Loignon, 2006). Au Québec comme à l'international, il est relativement nouveau que le sujet des besoins de soutien des novices en FP intéresse les chercheuses et les chercheurs (Hébert, 2017). Nous n'avons répertorié que trois recherches en lien direct avec l'accompagnement des recrues en enseignement professionnel.

Tout d'abord, en 2013, le rapport d'un projet mené par Balleux et intitulé *La transition entre le métier et l'enseignement des nouveaux enseignants de formation professionnelle au Québec: un passage à comprendre et à accompagner* (Balleux et al., 2013) est déposé. Parmi les objectifs de cette recherche, on retrouve l'intention d'identifier des pistes d'action pour améliorer la transition du nouveau personnel enseignant en FP et d'élaborer des outils d'accompagnement pour cette transition.

La deuxième étude que nous avons répertoriée porte sur la possibilité de soutenir les recrues au secteur de la FP à l'aide d'une communauté de pratique en ligne (Coulombe et al., 2016). En se questionnant sur des moyens pour soutenir les nouvelles personnes enseignantes issues de différents métiers et en processus d'insertion et de transition professionnelle, l'étude émet l'hypothèse que la notion de communauté de pratique en ligne en tant qu'outil socio technologique pourrait être une modalité d'accompagnement envisageable. C'est donc par le biais d'une recherche-action que ce groupe de recherche met à l'essai cette forme de soutien issue des technologies de l'information et de la communication.

La troisième étude que nous avons répertoriée ayant comme sujet principal le soutien accordé au nouveau personnel enseignant en FP s'intitule *Collaborer pour soutenir les nouveaux enseignants en formation professionnelle, enjeu d'une recherche-action* (Coulombe et al., 2017). Cette recherche, qui se veut une réflexion sur les problématiques liées à l'IP en enseignement professionnel, a eu lieu pendant deux ans. Elle a comme objectifs de soutenir la mise en place d'un mécanisme d'accompagnement collaboratif des nouvelles enseignantes et nouveaux enseignants en FP, des communautés de pratique, et d'en dégager les apprentissages réalisés, les manifestations de collaboration et les savoirs partagés.

En somme, deux des trois recherches répertoriées se consacrant au soutien accordé au nouveau personnel enseignant en FP décrivent des communautés de pratique. Mukamurera et Desbiens (2017) font pour leur part une recension détaillée de 18 mesures de soutien à l'IP et indiquent le pourcentage des enseignantes et enseignants qui en ont bénéficié lors de leur entrée en fonction. Parmi les mesures perçues comme très aidantes par les recrues en enseignement, l'étude identifie la planification en commun, l'allègement de la tâche, l'accompagnement par une personne ressource et le jumelage à une personne enseignante expérimentée. Notons que la méthodologie de cette recherche indique le nombre de personnes participantes y ayant pris part, mais ne précise pas si du personnel enseignant en FP en fait partie. Visiblement, aucune recherche ne s'est consacrée aux mesures d'aide offertes en enseignement professionnel.

1.3.2 Besoins du nouveau personnel enseignant en formation professionnelle

Si une typologie détaillée des besoins de soutien du nouveau personnel enseignant dans le contexte de la formation générale a été développée (Carpentier, 2019)¹, il en va autrement pour le secteur de la FP, ce qui constitue un deuxième aspect négligé en recherche. En effet, nous n'avons répertorié aucune recherche ayant pour objet direct les besoins des enseignantes et enseignants de la FP lors de leur IP. L'étude qui s'en approche le plus est celle d'Hébert (2017) intitulée *Analyse du vécu d'enseignants débutants en formation professionnelle au cours de leur entrée dans le métier*. En effet, cette recherche vise à analyser le vécu du personnel enseignant débutant en FP dans le but d'identifier les ressources dont il a besoin afin de favoriser sa persévérance dans sa nouvelle profession. Somme toute, parmi notre revue de la littérature, cette recherche (Hébert, 2017) est la seule que nous puissions lier de près ou de loin aux besoins de soutien des nouvelles personnes enseignantes en FP.

¹ Parmi les 156 personnes participantes retenues pour cette recherche, 85 % provenaient des secteurs d'enseignement primaire, préscolaire et secondaire, tandis que 15 % étaient issues de la formation générale aux adultes et de la FP regroupées.

1.3.3 Insertion professionnelle en formation professionnelle dans le secteur de la santé

Si certains écrits portent un regard sur l'IP d'infirmières devenues enseignantes en soins infirmiers au niveau collégial (Boutin, 2007; Rochon, 2013; Roy, 2008), nous n'en avons recensé aucun en lien avec le secteur de la santé en formation professionnelle. Il est tout de même intéressant de voir les préoccupations mises en lumière, sous différents angles, par certaines autrices ayant analysé la situation vécue au collégial. Notons qu'à ce niveau d'enseignement, seul un baccalauréat en soins infirmiers est exigé par le ministère de l'Éducation, contrairement à la FP où le BEP est obligatoire.

Tout d'abord, Boutin (2007) s'emploie à décrire l'IP vécue par 12 infirmières et infirmiers lors de leur passage en enseignement des soins infirmiers, au niveau collégial. La chercheuse vise ainsi à mettre en lumière les éléments ayant facilité et nuï aux tâches et responsabilités des novices en enseignement, à leur IP en stage, à leur préparation et à leur prestation de cours, incluant le volet évaluation des apprentissages, ainsi qu'à leurs relations avec les étudiantes et étudiants, leurs collègues et leur direction. Cette étude fait ressortir qu'une « certaine stabilité dans les tâches » (Boutin, 2007, p. 139) favoriserait l'IP des recrues en enseignement. Elle met aussi en évidence qu'une formation en enseignement serait l'idéal pour les infirmières et infirmiers en transition de carrière, les personnes participantes à la recherche exprimant d'ailleurs elles-mêmes ne pas se sentir prêtes pour enseigner ni pour évaluer adéquatement les étudiantes et étudiants, alors que parfois elles ne comprennent pas avec certitude les critères sur lesquels elles doivent porter un jugement professionnel. Finalement, concernant l'apport de leurs collègues à leur IP, les participantes et participants sont partagés. Des collègues semblent avoir été disponibles à offrir leur soutien, d'autres ont paru plus difficiles d'approche.

Quant à elle, Roy (2008) explore l'apport possible du mentorat à l'IP des infirmières et infirmiers qui s'engagent en enseignement des soins infirmiers au collégial. Les six participantes à cette étude, tant novices qu'expérimentées en enseignement, soulignent le besoin des recrues d'être soutenues au niveau pédagogique, conseillées et respectées. Toutefois, le délai court entre leur embauche et le début de leur prestation d'enseignement

est souvent une difficulté à surmonter. Il en va de même pour la multitude des cours que ces personnes ont à préparer, souvent à l'extérieur de leur champ d'expertise infirmière, ainsi que pour la lourdeur de certaines de leurs classes d'étudiantes et étudiants. De leur côté, les participantes expérimentées en enseignement se disent « surchargées au point où il devient difficile pour elles de donner plus » (Roy, 2008, p. 5). Elles seraient cependant enclines à s'impliquer dans un programme de mentorat structuré où leur temps d'accompagnement serait reconnu.

Enfin, l'étude de Rochon (2013) « vise à décrire les effets d'une formation sur l'évaluation des compétences des étudiantes [et étudiants] en soins infirmiers sur la qualité de cette évaluation » (Rochon, 2013, p. 15) effectuée par le nouveau personnel enseignant. En stage, la difficulté liée à l'évaluation augmente en raison du devoir de s'assurer de la sécurité des patientes et patients confiés à la personne en apprentissage, parallèlement à la supervision des techniques de soins et au soutien du développement du jugement clinique. Il appert que les novices en enseignement collégial des soins infirmiers ont tendance à évaluer les étudiantes et étudiants selon leurs propres critères d'importance, au lieu de procéder en lien avec l'importance accordée à chaque critère par le programme d'enseignement. Cependant, après avoir suivi une formation axée sur l'évaluation, des participantes à la recherche de Rochon (2013) mentionnent que la vision de leur rôle en stage a changé. Elles disent comprendre davantage leur rôle d'accompagnement, en plus de celui d'évaluation.

De toute évidence, la problématique décrite pour les nouvelles personnes venues dans le monde de l'enseignement collégial ressemble, à plusieurs égards, à celle vécue par le personnel infirmier nouvellement enseignant en FP : ces personnes passent d'un statut d'expertes en soins infirmiers à un statut de novice en enseignement, elles n'ont majoritairement pas de formation en pédagogie, elles n'ont pas de modèle de référence auquel se fier et ne connaissent pas la lourdeur de la tâche avant de faire leurs débuts dans leur nouvelle profession (Boutin, 2007; Rochon, 2013; Roy, 2008). Ces autrices sont unanimes : malgré une grande expertise dans le monde de la santé, l'absence de formation

en éducation est un obstacle de taille à une insertion professionnelle réussie en enseignement des soins infirmiers.

1.3.4 Un défi pour le monde de la recherche

En 2010, Deschenaux et Roussel affirment que malgré les quelques études déjà effectuées en lien avec les personnes enseignantes en FP, puisque la démarche de recherche est inévitablement itérative, d'autres travaux sont nécessaires. C'est aussi l'avis de Balleux (2006a) qui juge que plusieurs aspects de l'entrée en enseignement professionnel ont été négligés et restent à explorer. D'ailleurs, dans son texte intitulé *Un silence troublant*, Doray (2021) ne mâche pas ses mots face aux observatrices et observateurs du monde de l'éducation qui semblent oublier que la formation professionnelle et technique existe au Québec. Il se demande pourquoi ce type de formation attire si « peu l'attention des intellectuels, des chercheurs, des observateurs du monde éducatif et des critiques » (p. 108). Beaucher et al. le disaient en 2016 et cela demeure vrai encore aujourd'hui : les personnes chercheuses sont ouvertement sollicitées, leurs défis sont grands.

1.4 PROBLÈME

Lorsque l'on compare l'IP du personnel enseignant de la FG et celle du personnel enseignant de la FP, il est manifeste qu'elles comportent des différences majeures. Contrairement à la réalité de la FG, le contexte d'embauche en FP est caractérisé par une non-préparation à l'enseignement qui amène une multitude d'obstacles à l'IP, qui s'effectue pour sa part de manière plutôt désordonnée (Coulombe et al., 2010). Balleux et al., en 2011, avancent d'ailleurs ceci :

On pourrait même affirmer que le cursus suivi par le personnel enseignant de la FP se trouve en parfaite rupture avec celui du personnel enseignant à la formation générale des jeunes, qui arrive dans l'enseignement de manière plutôt linéaire après avoir complété une formation universitaire à l'enseignement. (Balleux et al., 2011, p. 17-18)

La problématique exposée démontre donc certaines facettes de la réalité des personnes enseignantes en formation professionnelle, ainsi que de leur IP, qui entraînent des défis qui leur sont propres. Devant ces constats, il semble impératif de les accompagner, de les soutenir et de répondre à leurs besoins. Or, la problématique démontre aussi des pratiques d'accompagnement variables d'un CFP à l'autre et parfois même la quasi-absence de soutien à l'IP.

Malgré les efforts déployés afin de prendre en considération les enjeux particuliers des débuts en enseignement dans le secteur de la FP, les enseignantes et enseignants novices n'ont pas l'impression que les programmes d'IP mis en place répondent à tous leurs besoins (Coulombe et al., 2010). De plus, lorsque des recherches ont inclus quelques personnes participantes issues de la FP, celles-ci ont semblé avoir des attentes différentes de celles de leurs collègues de la FG (Geeraerts et al., 2015). Or, si on ne connaît pas clairement les besoins des recrues en enseignement de la FP au début de leur période d'IP, il est difficile de savoir comment les soutenir. À la lumière de la problématique exposée, il est donc évident que nous sommes devant une méconnaissance de la nature des besoins de soutien prioritaires des nouvelles enseignantes et des nouveaux enseignants en FP et c'est la raison qui nous porte à travailler afin de les identifier.

Cela dit, la sphère de l'enseignement en FP au Québec est vaste. Une recherche menant à des conclusions sur les besoins du nouveau personnel enseignant œuvrant dans tous les programmes d'études du secteur professionnel serait colossale, compte tenu des particularités inhérentes à chaque CFP et à chaque secteur de formation. En effet, les secteurs de formation de la FP utilisent une pluralité de modalités d'enseignement. Certaines parties de formations théoriques se tiennent en classe, d'autres à distance et d'autres selon un mode hybride. L'enseignement peut être dispensé en ligne, en mode synchrone ou asynchrone. Aussi, certains programmes utilisent une formule éducative individualisée, où l'élève développe ses compétences de façon plus autonome et à son rythme, d'autres évoluent en alternance travail-études et certains autres offrent une concomitance, soit une disposition spéciale permettant à l'élève d'entamer une formation professionnelle tout en poursuivant sa formation générale

au secondaire. Les lieux de formations pratiques sont eux aussi variés : ateliers, laboratoires, usines-écoles, cuisines, forêts, camions lourds, etc. Finalement, les milieux de stages pratiques sont tout autant diversifiés : hôpitaux, forêts, restaurants, usines, chantiers, bureaux, garages, etc. Alors que certains des stages sont réalisés en supervision directe, d'autres le sont en supervision indirecte (Compétences Québec, 2024).

En conséquence, le choix de mener une recherche de 2^e cycle concernant les besoins de soutien du personnel enseignant en FP en général n'aurait pas été réaliste, ni très intéressant en ce qui a trait à ses résultats trop généraux. Nous avons donc choisi de nous concentrer sur un secteur précis de la FP, en l'occurrence celui de la santé, dans lequel 2037 personnes enseignantes ont contribué à la formation des élèves dans le réseau scolaire public québécois, en 2019-2020 (Gouvernement du Québec, 2024). Le monde de la santé du Québec vivant actuellement une pénurie de main-d'œuvre importante (Saint-Arnaud et al., 2016), ce secteur de formation comprenant entre autres les programmes SASI, SSA et Assistance à la personne en établissement et à domicile (APED) est au cœur de l'actualité. De plus, en 2021, dans la tourmente de la crise sanitaire liée à la pandémie de COVID-19, le gouvernement Legault prescrivait que les infirmières et infirmiers auxiliaires devaient avoir la possibilité d'obtenir leur DEP de manière accélérée. Cet ajout d'élèves dans les CFP, combiné à la pénurie de personnel qui sévit aussi dans le milieu de l'éducation, exerce des pressions immenses sur les établissements scolaires dispensant les formations dans le domaine de la santé : jamais ce secteur de formation n'a eu tant besoin de personnel enseignant. Ce faisant, le maintien en poste des personnes qui enseignent dans ces programmes de formation constitue un enjeu crucial et représente à l'heure actuelle un grand défi. Ainsi, en s'intéressant à l'insertion professionnelle des enseignants de la FP du secteur de la santé, la présente recherche se situe au cœur d'enjeux d'actualité et répond conséquemment à des préoccupations importantes, tant dans le domaine de l'éducation que dans celui de la santé.

1.5 OBJECTIFS ET QUESTIONS DE RECHERCHE

La problématique présentée porte à croire qu'en FP, les enseignantes et enseignants novices peuvent avoir des besoins de soutien différents de ceux ressentis aux secteurs primaire et secondaire (Geeraerts et al., 2015). C'est donc aux besoins ressentis par le personnel enseignant de la FP, au tout début de sa carrière en enseignement, que nous avons consacré nos énergies; plus précisément à la première phase de son insertion professionnelle. Et pour les raisons évoquées plus haut, c'est le personnel enseignant du secteur Santé qui a été ciblé pour notre étude.

Voici donc les objectifs de la présente recherche :

- Brosser le portrait de l'expérience d'IP du personnel enseignant du secteur Santé en FP;
- Déterminer les besoins prioritaires de ce même personnel lors de la première phase de son IP.

Pour ce faire, les questions de cette recherche sont :

- Comment sont vécues les différentes dimensions de l'IP par les enseignantes et enseignants du secteur Santé en FP?
- Lors de leur première phase d'IP, quels sont les besoins prioritaires des enseignantes et enseignants du secteur Santé en FP?

1.6 PERTINENCE DE LA RECHERCHE

Puisque le sujet de notre recherche est peu exploré dans la littérature, les conclusions émanant de cette étude enrichiront les connaissances de la communauté scientifique s'intéressant à l'IP de différents groupes d'enseignantes et enseignants. Par le fait même, nous croyons que notre recherche stimulera la mise en place et la réalisation d'autres études dans le même domaine, y compris au secteur de la formation générale des jeunes. En effet, bien que sa réalité soit distincte de celle vécue en FP, le personnel non légalement qualifié est de plus en plus présent dans les écoles québécoises. Ces personnes enseignantes, qui ne

détiennent pas d'autorisation légale d'enseigner, ont été environ 30 000 à venir à la rescousse du système de l'éducation en 2020-2021, afin de pallier la pénurie de main d'œuvre (Dufays, 2024). Cette situation étant nouvelle pour ce secteur de formation alors que la FP évolue depuis toujours avec du nouveau personnel enseignant non légalement qualifié, le potentiel de transfert des résultats de cette recherche vers le secteur de la formation générale est manifeste. Des constats pourraient sans conteste être tirés de la réalité vécue en FP et des recommandations émises en lien avec nos résultats seraient certainement applicables au secteur de la formation générale.

De plus, les résultats de notre étude seront publics. Si des acteurs œuvrant plus précisément en FP choisissent de bâtir un programme d'IP dédié au secteur Santé de la FP, ils auront le libre choix de s'inspirer de nos conclusions. Ainsi, leurs efforts pourront se concentrer sur les réels besoins de soutien de ce groupe d'enseignantes et enseignants lors de la première phase de leur IP. Un programme d'IP qui tiendrait compte des besoins spécifiques du personnel enseignant du secteur Santé en FP pourrait avoir des impacts positifs sur le niveau de stress vécu par les personnes visées, sur leur taux de rétention, sur la diminution des coûts liés au roulement du personnel enseignant, sur la qualité de l'enseignement dispensé et donc sur la qualité des travailleuses et travailleurs formés par ce personnel enseignant.

CHAPITRE 2

CADRE CONCEPTUEL

Tout d'abord, puisque notre recherche s'intéresse au vécu d'un groupe de nouvelles enseignantes et nouveaux enseignants en FP, il est opportun de présenter le concept d'IP. En effet, c'est pendant cette période que les besoins des novices en enseignement sont les plus criants, particulièrement lors de la première phase de leur IP (Carpentier et al., 2019; Coulombe et al., 2017; Goyette, 2020; Homsy et al., 2019; Leroux et Mukamurera, 2013). Aussi, puisque les recrues en enseignement professionnel vont jusqu'à être qualifiées de funambules car elles sont dans une zone de turbulence où leurs repères sont perturbés par la transition vers un nouveau métier (Deschenaux et al., 2013), l'aspect de la transition professionnelle ne peut être dissocié de leur IP. Il en est donc question dans ce cadre conceptuel, de manière implicite, en lien avec l'IP. En second lieu, puisque notre recherche nomme les besoins prioritaires du personnel enseignant en IP du secteur Santé de la FP comme sujet principal, il va de soi d'approfondir le concept de besoin. Plus précisément, ce sont les besoins de soutien qui sont présentés dans ce chapitre.

2.1 INSERTION PROFESSIONNELLE

Plusieurs autrices et auteurs, partout dans le monde, ont décrit l'IP à leur manière et selon des perspectives différentes. Il semble y avoir un relatif consensus pour faire de l'IP beaucoup plus que le passage d'un rôle à un autre (Gold, 1996). On la décrit plutôt comme un processus dynamique et multidimensionnel (Mukamurera, Lakhali, et al., 2020; Mukamurera et al., 2013), qui se déroule graduellement sur quelques années, en général durant les cinq premières années d'emploi (Martineau, 2006; Mukamurera, Lakhali, et al., 2020). Des autrices et auteurs parlent aussi d'une période pouvant se poursuivre jusqu'à sept ans (Huberman, 1989; Nault, 2003). Il est évident que la façon dont la période d'IP est vécue détermine plusieurs actions et décisions subséquentes que prendront les recrues en

enseignement, incluant le choix d'abandonner ou de poursuivre leur nouvelle carrière (Karsenti et al., 2013; Martineau, 2006; Mukamurera, Lakhali, et al., 2020).

Les recherches sont donc abondantes concernant l'IP, mais puisque notre étude se penche sur les besoins d'un groupe d'enseignantes et enseignants de la FP aux tout débuts de leur nouvelle carrière, nous ciblons la première phase de leur cycle de vie professionnelle, telle que décrite par Huberman (1989). Cet auteur s'est employé à détailler les phases que traverse le personnel enseignant tout au long de sa carrière et les a schématisées. La figure 1 présentée ici est une adaptation francophone de ce schéma.

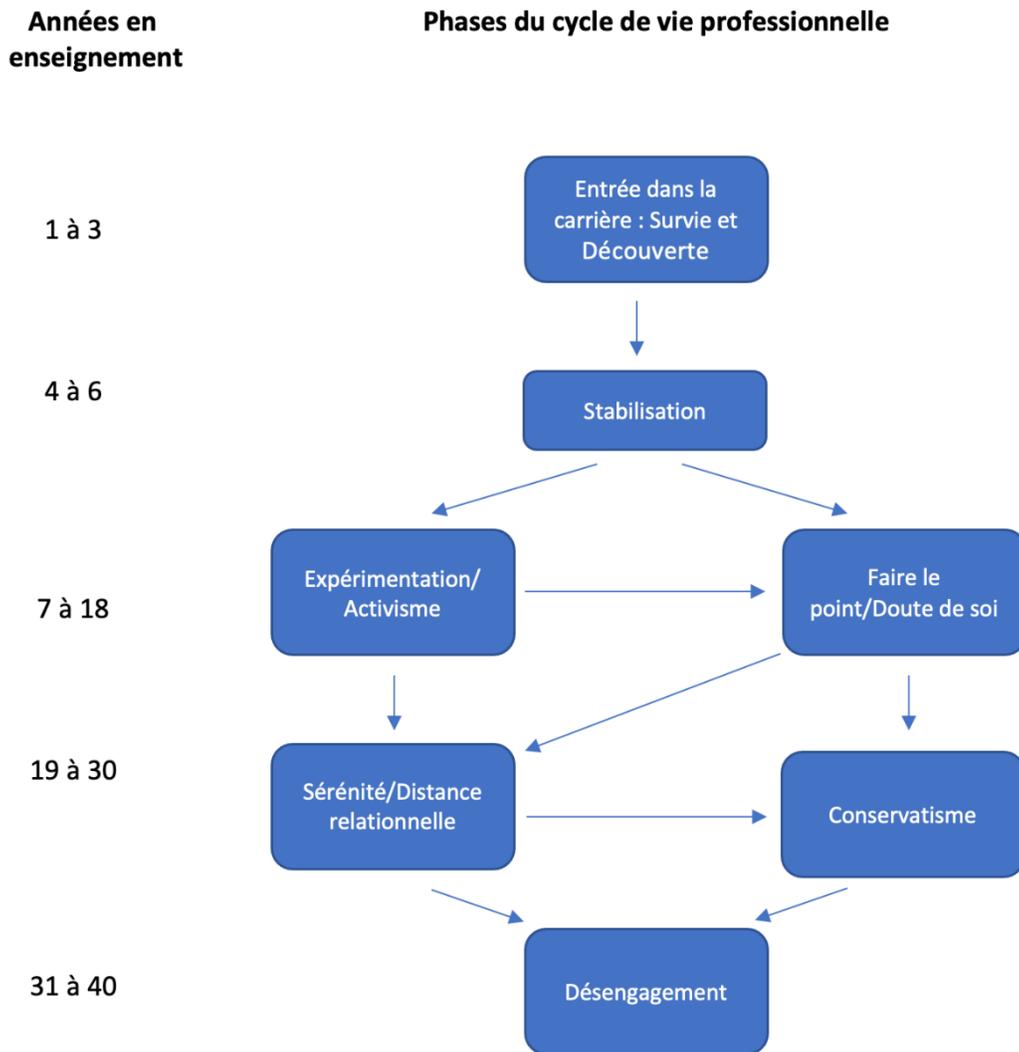


Figure 1
 Cycles de vie professionnelle [Notre traduction]. Par Huberman, 1989,
<https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/016146818909100107>

La période qui couvre plus ou moins les trois premières années en enseignement est qualifiée par plusieurs chercheuses et chercheurs de *survie* (Feiman-Nemser, 2003; Huberman, 1989; Mukamurera, 2011; Mukamurera et al., 2013) mais aussi de *découverte* (Huberman, 1989).

En ce qui concerne le thème de la survie, Huberman (1989) parle du choc de la réalité face à la complexité et à la simultanéité des tâches. Ce choc est aussi abondamment documenté dans d'autres études (Balleux, 2006a; Coulombe et al., 2010; Mukamurera, 2011; Mukamurera, Lakhal, et al., 2020; Mukamurera et al., 2013; Rojo et al., 2015). Dans cette première phase de l'IP, le fossé entre les idéaux professionnels et la réalité amène la nouvelle personne enseignante à se demander si elle est à la hauteur de ce défi. Les tâches fragmentées, l'apparence d'insuffisance de matériel didactique et la diversité des caractéristiques des élèves ne sont que quelques-uns des facteurs qui l'amènent à ce questionnement sur ses compétences (Gingras et Mukamurera, 2008; Sauvé, 2012). Quant au thème de la découverte, Huberman (1989) le décrit comme l'enthousiasme d'avoir des élèves, une salle de classe et du matériel propre à soi, ainsi que de se sentir une ou un collègue parmi ses pairs. C'est ce que quelques personnes participantes à une étude de Mukamurera (2011) ont aussi décrit. Elles ont effectivement parlé de l'enthousiasme ressenti, de la joie d'avoir terminé leur parcours scolaire, de réaliser leur rêve d'enseigner malgré un emploi souvent précaire, de l'expérience positive du premier contact avec la classe et de la valorisation d'être enseignante ou enseignant. Selon Huberman (1989), la survie et la découverte coexistent donc lors des débuts en enseignement, dans les trois premières années de l'IP. Le chercheur avance que la découverte, la portion émerveillement de l'entrée dans la profession, aide les novices   tolérer les difficultés engendrées par la survie.

Puisque c'est à la première phase du cycle de vie professionnelle que notre recherche s'intéresse et que cette étape comporte plusieurs aspects, il est nécessaire de tenir compte du caractère multidimensionnel de l'IP. Cette caractéristique de l'IP est clairement détaillée dans une étude de 2013 (Mukamurera et al.) qui fait ressortir cinq dimensions du processus de l'IP qui sont interdépendantes et complémentaires. Ce sont ces cinq dimensions qui servent d'assise à notre recherche, afin d'établir le plus clairement possible le portrait de l'IP des enseignantes et enseignants de la FP, au secteur Santé. Voici les cinq dimensions de l'IP telles que décrites par Mukamurera et al. (2013).

- *La dimension économique.* Elle fait référence aux conditions d'accès et aux caractéristiques de l'emploi occupé, incluant bien sûr le salaire, mais aussi la stabilité de l'emploi, souvent décrite comme facteur déterminant dans un processus d'IP. Plusieurs autres écrits traitent aussi de cette dimension de l'IP (Mukamurera et al., 2019; Sauvé, 2012; Talbot-Savignac, 2017; Tardif et Deschenaux, 2014).
- *La dimension de l'affectation spécifique et les conditions de la tâche.* Cette dimension fait référence au lien entre la tâche et le champ de formation, à l'organisation de la tâche, au milieu d'emploi, à la charge de travail, etc. « Il ne suffit pas d'avoir un emploi, encore faut-il considérer les tâches assignées et les conditions de travail dans lesquelles les recrues exercent leur fonction » (Mukamurera et al., 2013, p. 16).
- *La dimension de la socialisation organisationnelle.* L'enseignante ou l'enseignant doit s'intégrer à son nouveau milieu de travail. Suivant cette perspective,

l'adhésion de l'enseignant débutant à la culture organisationnelle de son nouveau milieu d'accueil, la familiarisation avec ce milieu, à la fois sur le plan physique et organisationnel, sur le plan social, et sur le plan philosophique et politique, constituent un enjeu majeur de l'insertion professionnelle. (Mukamurera et al., 2013, p. 16)
- *La dimension de la professionnalité.* Les auteurs font ici référence à l'adaptation et à la maîtrise du rôle professionnel. En d'autres mots, il s'agit d'un processus d'apprentissage du métier, où la personne débutante devient peu à peu compétente. Elle apprend à « faire la classe » (Mukamurera et al., 2013, p. 16).
- *La dimension personnelle et psychologique.* L'aspect émotionnel et affectif de l'insertion comporte plusieurs aspects. La nouvelle personne enseignante doit gérer ses émotions au regard du choc de la réalité et du stress, de l'accomplissement personnel, de sa confiance et de son estime de soi, ainsi que de son sentiment d'efficacité personnelle. Cette dimension de l'IP est aussi abondamment documentée par diverses recherches (Balleux, 2011; Beaucher et Balleux, 2010; Carpentier et al., 2019; Coulombe et al., 2010; Desmeules et Hamel, 2017; Gagnon et Fournier Dubé, 2023; Goyette, 2014).

2.1.1 Transition professionnelle liée à l'insertion professionnelle

La transition, décrite comme « un intermédiaire entre deux états, deux situations, un entre-deux plus ou moins confortable » (Balleux et Perez-Roux, 2013, p. 101), conduit inévitablement à une rupture, ou du moins à une distanciation (Dupuy et Le Blanc, 2001). Il en va de même pour la transition professionnelle du nouveau personnel enseignant en FP. Ces personnes vivent « une période de rupture et de continuité entre le passé et le présent » (Balleux, 2011, p. 63).

La transition identitaire étant manifestement un aspect important de la transition professionnelle du nouveau personnel enseignant de la FP (Grossmann, 2011), Balleux en fait grandement allusion dans son cadre d'analyse pour l'étude du passage du métier à l'enseignement en FP (2006a). En effet, en élaborant ce cadre, que présente le tableau 1, l'auteur vise à ouvrir la voie aux futures recherches qui consacreront leurs énergies à « mieux cerner cette étape cruciale » (Balleux, 2006a, p. 603) de l'entrée en enseignement professionnel.

Tableau 1
Proposition d'un cadre d'analyse pour l'étude du passage du métier à l'enseignement en formation professionnelle

AVANT	PENDANT	APRÈS
Une page existentielle est en train de se tourner par un mouvement de passage	Un entre-deux identitaire et culturel provoque un déchirement brutal	Un aboutissement amène à assumer progressivement ses deux appartenances
Achèvement Détachement Rupture progressive	Dépaysement Perte des lieux connus Étonnement	Émergence d'une double identité Reconstruction dans l'unicité Acceptation d'une identité composite
Décision de partir Recherche d'informations Choix d'un nouveau monde	Choc culturel Perte des schèmes de référence Différence entre les attentes et la réalité	Intégration de deux cultures Intégration de la nouveauté Fusion des éléments anciens
Préparation du départ Attente et anticipation Démarches administratives	Choc identitaire Fragilité de l'identité Déchirement	Adaptation au nouveau contexte Expérience significative Lâcher prise
Deuil Perte et renoncement Séparation	Entre-deux Perte de sens Essentielle errance	Accomplissement Maîtrise des situations Aisance

Balleux, A. (2006a). L'entrée en enseignement professionnel au Québec: l'apport du processus migratoire à la lecture d'un mouvement de passage. ResearchGate.
https://www.researchgate.net/publication/228591719_L'ENTREE_EN_ENSEIGNEMENT_PROFES_SIONNEL_AU_QUEBEC_L'APPORT_DU_PROCESSUS_MIGRATOIRE_A_LA_LECTURE_D'UN_MOUVE-MENT_DE

Dans ce cadre d'analyse (Balleux, 2006a), le mouvement de passage du métier à l'enseignement est présenté selon le temps et l'espace. Tout d'abord le temps, car il est essentiel à un processus, et une transition est un processus. Ensuite l'espace, car la transition suppose le passage d'un monde à un autre. L'auteur le résume ainsi :

Cette posture est particulièrement intéressante puisqu'elle permet de rendre compte en profondeur de la réalité de la transition en enseignement professionnel : un mouvement qui part d'un premier espace marqué par l'exercice du métier pour arriver à un deuxième horizon marqué par l'exercice de l'enseignement. (Balleux, 2006a, p. 619)

Pour leur part, en parlant du nouveau personnel enseignant en FP, Deschenaux et Roussel avancent en 2008 qu'il convient de reconnaître qu'il est « en transition entre des espaces [professionnels] » (p. 5). Quelques années plus tard, Deschenaux et al. (2013) ajoutent que cette transition professionnelle s'effectue parallèlement à l'IP. Leur étude démontre que cette transition entre deux univers fort différents bouleverse le parcours des nouvelles personnes enseignantes, et ce, dans toutes ses dimensions (scolaire, professionnelle et personnelle). Ensuite, en 2016, une équipe de recherche rassemble ses travaux et fait le point sur les débuts en enseignement professionnel (Balleux et al., 2016). Cet écrit met lui aussi en lumière le fait que les nouvelles enseignantes et nouveaux enseignants en FP au Québec « se trouvent en situation d'insertion en enseignement et [...], en même temps, vivent une transition professionnelle entre l'exercice de leur métier et leurs débuts en enseignement » (p. 42). Les autrices et auteurs avancent qu'une fois confondues, l'insertion et la transition

présentent des caractéristiques communes : l'entrée dans une nouvelle vie professionnelle, l'intégration socioprofessionnelle, l'adaptation à la situation de travail, le développement professionnel et la recomposition identitaire. (Balleux et al., 2016, p. 42)

Certes, la transition identitaire des nouvelles personnes enseignantes en FP est un aspect de l'IP qui leur est propre et qui, semble-t-il, les suivra tout au long de leur nouvelle carrière. En ce sens, Gaudreault (2011) en vient à la conclusion que « même avec le temps, l'identité du métier d'origine reste, et ce, à différents degrés » (p. 141).

C'est donc en raison du caractère unique de la transition identitaire du nouveau personnel enseignant de la FP, ainsi que de la superposition de cette étape avec celle de l'IP dans son parcours, que la transition professionnelle est ici incluse dans le concept d'IP. Qu'on la nomme transition, bifurcation ou reconversion professionnelle (Deschenaux et Roussel, 2010), plusieurs s'entendent pour la qualifier d'abrupte (Bourdon, 1996; Coulombe et al., 2010). Quant à lui, Balleux (2011) avance que la transition entre le métier et l'enseignement « constitue un temps d'épreuve dans le parcours professionnel » (p. 64). Elle projette le

nouveau personnel enseignant dans une aventure souvent inattendue (Balleux et al., 2010) et engendre donc nécessairement des besoins qui lui sont particuliers.

2.2 BESOINS

La littérature scientifique sur le sujet permet de comprendre que le concept de besoin est complexe à définir. Plusieurs définitions ont été élaborées, mais l'une d'entre elle revient régulièrement. Selon plusieurs autrices et auteurs (Chiadli et al., 2010; Labesse et Farley, 2008; Lapointe, 1992), le concept de besoin renvoie à trois éléments. Tout d'abord, il y a une situation désirée, ensuite il y a la situation actuelle, puis vient le besoin. Le besoin constitue donc l'écart entre la situation désirable et celle qui est actuelle. C'est donc à partir de cette représentation des besoins que notre recherche vise à déterminer quels sont ceux du nouveau personnel enseignant en FP, au secteur Santé.

Parmi les écrits traitant des besoins des enseignantes et enseignants débutant dans la profession, une grande majorité centrent leur attention sur leurs besoins de soutien (Carpentier, 2019; Carpentier et al., 2019; Coulombe et al., 2017; Désaulniers, 2017; Desmeules et al., 2018; Geeraerts et al., 2015; Mukamurera et Desbiens, 2017; Mukamurera et al., 2019). Une typologie de ces besoins de soutien a d'ailleurs été élaborée au Québec (Carpentier, 2019) en lien direct avec les enseignantes et enseignants en IP. Ainsi, étant donné que notre recherche est elle-même menée au Québec et dans le but de s'approcher le plus possible des réalités du personnel enseignant québécois, c'est cette typologie qui est ici utilisée en lien avec le concept de besoins.

En somme, les besoins de soutien du nouveau personnel enseignant faisant partie de la typologie de Carpentier (2019) y sont regroupés en cinq catégories; les voici résumées :

- Les besoins de socialisation organisationnelle, qui comprennent la familiarisation avec l'environnement de travail, l'intégration à l'équipe école, l'adaptation à la culture de l'école et la connaissance des attentes organisationnelles.

- Les besoins concernant l'enseignement, qui incluent l'appropriation et l'implantation du programme d'études, la planification de l'enseignement, l'évaluation des apprentissages des élèves, l'usage de différentes méthodes d'enseignement et l'utilisation pédagogique des technologies.
- Les besoins touchant la gestion de classe, incluant la capacité à déterminer et à appliquer des solutions avec les élèves présentant des problématiques comportementales, la capacité à motiver les élèves démontrant peu d'intérêt envers la matière enseignée ou les travaux scolaires et la capacité à maintenir un climat de classe propice aux apprentissages.
- Les besoins quant à la différenciation pédagogique, comprenant le fait de proposer aux élèves avancés ou plus doués des défis qui leur sont appropriés, la prise en compte des besoins des élèves à risque, l'intégration pédagogique et sociale des élèves présentant des handicaps, désadaptés socialement ou ayant des difficultés d'apprentissage, tout en leur proposant des tâches et des défis personnalisés, la considération des différences de chacun et de leur rythme en classe et l'utilisation de la pédagogie différenciée.
- Les besoins au niveau personnel et psychologique, soit le fait d'être rassuré et approuvé en lien avec son enseignement, d'obtenir de l'écoute, de l'empathie et des encouragements lors des moments difficiles, de gérer le stress du début de carrière et les conditions difficiles d'intégration, de se développer personnellement, de développer le sentiment d'appartenir à la profession, de persévérer dans cette profession et de maintenir un lien positif avec la profession (Carpentier, 2019).

À l'intérieur de ce cadre, les types de besoins de soutien sont donc diversifiés et rejoignent toutes les facettes du travail d'une enseignante ou d'un enseignant. Puisqu'il a été établi que la transition professionnelle du nouveau personnel enseignant de la FP est différente de celle du personnel enseignant de la FG (Balleux et al., 2011), et ce, en grande partie en raison de son absence de formation initiale en enseignement (Coulombe et al., 2010), il est selon nous raisonnable de croire que la priorité de ses besoins de soutien peut aussi différer.

Ainsi, les objectifs de notre recherche sont précisément :

- Brosser le portrait de l'expérience d'IP du personnel enseignant du secteur Santé en FP, sous l'angle des cinq dimensions de l'IP décrites par Mukamurera et al. (2013);
- Déterminer les besoins prioritaires de ce même personnel lors de la première phase de son IP, sous l'angle de la typologie des besoins de soutien élaborée par Carpentier (2019).

CHAPITRE 3

MÉTHODOLOGIE

3.1 POSTURE DE LA CHERCHEUSE

Avant de décrire la méthodologie de cette recherche, il importe de préciser ma posture en tant que chercheuse. Je parle ici à la première personne du singulier, étant la seule concernée par cette posture. Enseignante depuis 2007 au secteur Santé du CFP choisi comme site de recherche, j'ai moi-même vécu les étapes de l'IP à laquelle je m'intéresse. Je suis également impliquée à titre d'enseignante mentore dans mon milieu, je travaille donc étroitement avec les enseignantes et enseignants débutants en FP. Enfin, je suis chargée de cours à l'université du Québec à Rimouski depuis 2022, j'y enseigne le premier cours du BEP : La formation à l'enseignement professionnel. Conséquemment, je soutiens les nouvelles personnes enseignantes en FP dans leurs débuts à l'université. Pour ces raisons, je me positionne comme une chercheuse « de l'intérieur » [Notre traduction] (Saidin et Yaacob, 2016).

Le fait de mener une étude sur un groupe de personnes qui m'est associé comporte certains avantages tel que la connaissance des valeurs et des réalités locales ainsi que l'ouverture bonifiée des participantes pendant leur entrevue, ce qui peut me permettre de mieux comprendre le problème que j'étudie (Saidin et Yaacob, 2016). Toujours selon ces autrices, la relation avec le site de recherche peut toutefois mener à des biais dans la collecte et l'analyse des données : je pourrais par exemple ne pas être aussi alerte aux informations transmises par les personnes participantes, puisque je connais déjà leur réalité. Étant pleinement consciente de ces faits et voulant éviter les biais, j'ai porté une attention particulière à la politique d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'Université du Québec à Rimouski (UQAR) (UQAR, 2012). De plus, malgré le fait que le Comité d'éthique de la recherche de l'UQAR n'ait pas jugé que je me trouvais en position de conflit d'intérêt avec les participantes à la recherche puisque je n'ai jamais été en position d'autorité envers elles, je me suis assurée que si elles en ressentaient le besoin, elles puissent

communiquer avec la directrice de l'étude. Ainsi, l'adresse et le numéro de téléphone de cette dernière sont inclus dans le formulaire de consentement que les participantes ont signé.

3.2 POSTURE ÉPISTÉMOLOGIQUE ET PARADIGME DE LA RECHERCHE

Afin de rencontrer les objectifs fixés dans notre recherche, soit de brosser le portrait de l'expérience d'IP du personnel enseignant du secteur Santé en FP et de déterminer quels sont ses besoins prioritaires lors de la première phase de son IP, une approche qualitative a été retenue. Notre étude répond notamment aux cinq caractéristiques d'une recherche qualitative décrites par Paillé (2010). Premièrement, elle est conçue dans une optique de compréhension. En deuxième lieu, son sujet d'étude est traité de façon « ouverte et assez large » (Paillé, 2010, p. 218). Ensuite, sa cueillette de données a été réalisée à l'aide de l'entrevue. De plus, les mots employés par les personnes participantes à cette étude ont été analysés par l'entremise d'autres mots, en excluant le recours aux opérations numériques. Finalement, notre étude mène à un récit et non à une démonstration.

Aussi, dans le but de préciser davantage la posture épistémologique de notre recherche, notons qu'elle s'inscrit dans un paradigme interprétatif. À ce sujet, Santiago (2006) indique que dans le désir de découvrir une signification, « l'interprétation est une nécessité » (p. 246) car elle dépasse les limites des données observables. Savoie-Zajc (2018) explique pour sa part que l'appellation qualitative/interprétative découle du fait que les données recueillies dans ce type de recherche sont qualitatives et que l'épistémologie sous-jacente à l'étude est interprétative. Cette approche vise plus précisément à décrire et à comprendre le sens que les personnes participantes donnent à des phénomènes, soit leur propre vie ou des expériences vécues, (Fortin et Gagnon, 2016; Paillé et Mucchielli, 2021; Savoie-Zajc, 2018) ici l'IP en FP ainsi que les besoins prioritaires qui s'y rattachent. En effet, c'est en extrayant le sens des témoignages des personnes participantes (Paillé et Mucchielli, 2021; Savoie-Zajc, 2018) qu'une interprétation a pu en être faite. Leur point de vue sur leurs expériences et leur vécu est ainsi essentiel à l'avancement des connaissances et c'est la raison pour laquelle la relation entre la chercheuse et les personnes participantes devait revêtir un caractère primordial

(Savoie-Zajc, 2018). En effet, cette proximité et cette interactivité entre les actrices nous ont permis « de comprendre, de l'intérieur, la nature et la complexité des interactions d'un environnement déterminé » (Savoie-Zajc, 2018, p. 193).

3.3 MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

3.3.1 Critères de sélection

Comme cette recherche s'intéresse à l'expérience d'IP vécue par des enseignantes et enseignants du secteur Santé en FP n'ayant aucune formation initiale en enseignement, c'est de cette population (Fortin et Gagnon, 2016; Mongeau, 2008) que devaient provenir les personnes participantes sélectionnées. C'est donc cette absence de formation en pédagogie préalable à leurs débuts en enseignement professionnel au secteur Santé qui a constitué le premier critère de sélection des personnes participantes. Ensuite, afin d'obtenir une compréhension humaine et sociale la plus juste possible (Savoie-Zajc, 2018) du phénomène de l'arrivée en enseignement professionnel dans le secteur de la santé, des critères de sélection ont été établis dans le but de constituer deux groupes de personnes participantes. Dans le premier groupe, notre intention était de retrouver des enseignantes et enseignants en cours d'emploi dans le monde de l'enseignement et dans le second groupe, des enseignantes et enseignants ayant volontairement quitté cette profession. Voici donc les critères de sélection pour les deux groupes de personnes participantes.

Afin d'être intégrées au premier groupe, les personnes participantes devaient enseigner au secteur Santé du CFP Fierbourg, à Québec. Ce secteur inclut les programmes SASI, APED ainsi que SSA et plusieurs enseignantes et enseignants qui en font partie enseignent en concomitance dans deux de ces formations. Le choix de collaborer avec du personnel enseignant provenant du même CFP a été fait afin que la collecte de données tienne compte de la dynamique interactive du site de recherche (Savoie-Zajc, 2018). Quant au CFP Fierbourg, centre qui accueille le plus grand nombre de groupes d'élèves dans le secteur Santé à l'est de la région de Montréal (Compétences Québec, 2024), il a été choisi car il est bien connu de la chercheuse puisqu'elle y enseigne depuis 2007. Ensuite, puisque notre

recherche s'intéresse à la première phase de l'IP, les personnes participantes devaient en être à leur deuxième ou troisième année en enseignement. Comme démontré précédemment dans la problématique, si elles avaient été interviewées pendant leur première année en enseignement, les personnes participantes auraient risqué de ne pas encore connaître l'étendue de leurs besoins, ce qui constitue le principal intérêt de notre recherche. Par ailleurs, si elles avaient été recrutées plusieurs années après leur première année d'IP, l'expérience vécue à ce moment aurait été moins fraîche dans leur mémoire et les données recueillies en ce sens auraient possiblement été moins riches.

Par ailleurs, afin d'être intégrées au second groupe, les personnes participantes devaient avoir déjà enseigné au secteur Santé 1 du CFP Fierbourg et avoir volontairement délaissé cette profession. Nous voulions tenter de comprendre comment elles avaient vécu leur IP lors de leur passage en enseignement, les besoins qu'elles avaient à ce moment, ainsi que les raisons de leur décrochage. Afin que ces personnes participantes aient eu le temps de prendre conscience des besoins qu'elles avaient lors de leur passage en enseignement et que leurs souvenirs soient encore frais dans leur mémoire, les personnes du second groupe devaient avoir enseigné au moins six mois et avoir quitté la profession depuis moins de trois ans.

3.3.2 Recrutement

En septembre 2022, une lettre de sollicitation a été envoyée par courriel à la direction du CSS des Premières-Seigneuries (voir annexe I) et à celle du CFP Fierbourg (voir annexe II). À la suite de l'approbation écrite de la réalisation de notre recherche par ces deux directions (Fortin et Gagnon, 2016), un courriel descriptif de l'étude a été envoyé à la direction adjointe du secteur Santé du CFP Fierbourg. C'est cette direction qui a ensuite identifié les personnes enseignantes répondant aux critères de sélection que nous avons établis. Ainsi, à l'automne 2022, nous leur avons fait parvenir un courriel de sollicitation (voir annexe III). Cet envoi contenait les objectifs de la recherche, le déroulement de la participation, les méthodes employées pour garantir la confidentialité et la protection des données de chaque personne, les avantages et les inconvénients de participer à ce projet de

recherche, les droits des participantes et participants, les méthodes possibles pour nous contacter ainsi qu'un formulaire de consentement à signer (voir annexe IV) par les personnes intéressées à devenir participantes à l'étude (Gaudet et Robert, 2018).

En ce qui a trait aux personnes enseignantes ayant quitté la profession, puisqu'elles ne possèdent plus d'adresse courriel professionnelle du CSS, c'est la direction adjointe du secteur Santé du CFP qui leur a fait parvenir notre lettre de sollicitation (voir annexe V). Ainsi, la confidentialité de leurs coordonnées personnelles a été respectée.

À la suite de la lecture de cette invitation, toutes les personnes l'ayant reçue ont eu l'occasion de nous contacter afin d'obtenir des renseignements supplémentaires, au besoin. Ainsi, celles qui ont fait le choix de participer à la recherche ont signé le formulaire de consentement de manière éclairée et sur une base volontaire (Gaudet et Robert, 2018; Savoie-Zajc, 2007).

3.3.3 Personnes participantes

Les personnes participantes des deux groupes établis ont été intentionnellement choisies pour leur représentativité de la population visée (Fortin et Gagnon, 2016; Mongeau, 2008; O'Reilly et Cara, 2014; Paillé, 2009; Savoie-Zajc, 2007, 2018, 2021). Notons que seules des femmes répondaient aux critères établis pour notre recherche, c'est donc de manière totalement fortuite que les personnes sollicitées sont toutes de sexe féminin. Puisqu'en date du 2 avril 2024, 91 % des personnes enseignantes au secteur Santé 1 du CFP Fierbourg étaient des femmes (J. Doyon, communication personnelle), il n'est pas étonnant que l'échantillon de la recherche ne se compose que de femmes.

Tout d'abord, six enseignantes en cours d'emploi en enseignement et quatre ayant volontairement quitté la profession ont été sélectionnées. Cet échantillon par choix raisonné (Fortin et Gagnon, 2016) a toutefois été légèrement révisé au fur et à mesure que la recherche a évolué (Fortin et Gagnon, 2016; Savoie-Zajc, 2007, 2018, 2021). Ainsi, en cours de collecte de données, nous avons réalisé qu'une participante appartenant au second groupe ne

rencontrait pas tous les critères de sélection déterminés (Fortin et Gagnon, 2016). En effet, cette ancienne enseignante avait déjà débuté son BEP avant son embauche en enseignement professionnel, ce qui allait à l'encontre du critère indiquant que les personnes participantes ne devaient avoir aucune formation en pédagogie préalable à leurs débuts en enseignement. De plus, lors de son passage en FP, cette personne avait enseigné trois compétences traduites en comportement, soit des stages, et n'a donc pas cumulé au moins six mois d'expérience en enseignement, tel que stipulé dans les critères établis pour la participation à la recherche. C'est donc afin d'éviter un biais d'échantillonnage (Fortin et Gagnon, 2016) que cette personne volontaire a été retirée de l'étude. Quant à la participante ayant débuté des cours du BEP un mois avant son embauche à titre d'enseignante, nous avons jugé que les apprentissages qu'elle avait pu effectuer en si peu de temps n'avaient probablement pas modifié son IP en enseignement professionnel, ni la teneur des besoins qu'elle a ressentis à ce moment. Nous avons donc choisi de la conserver pour notre étude. Les tableaux 2 et 3 présentent les caractéristiques des neuf participantes à l'étude.

Tableau 2
Caractéristiques des participantes du groupe 1

	Années en enseignement de la FP	Enseignement pratique (stages) ou théorique	Années d'expérience dans le milieu de la santé, précédant l'enseignement	Diplômes lors de l'embauche en enseignement	BEP débuté à l'embauche en enseignement
Laurie	Entre 1 et 2 ans	Pratique et théorique	10 ans	Baccalauréat en sciences infirmières	Non
Érica	Entre 2 et 3 ans	Pratique et théorique	11 ans	DEP en SASI	Non
Charlotte	Entre 1 et 2 ans	Pratique et théorique	10 ans	DEP en SASI	Non
Ghislaine	Entre 1 et 2 ans	Pratique	6 ans	Baccalauréat en sciences infirmières	Non
Karla	Entre 2 et 3 ans	Pratique et théorique	10 ans	DEP en SASI	Cours débutés un mois avant le début de l'enseignement
Marie	Entre 2 et 3 ans	Pratique	25 ans	DEP en SASI	Non

Tableau 3
Caractéristiques des participantes du groupe 2

	Années en enseignement de la FP	Enseignement pratique (stages) ou théorique	Années d'expérience dans le milieu de la santé, précédant l'enseignement	Diplômes lors de l'embauche en enseignement	BEP débuté à l'embauche en enseignement
Carmen	4 ans	Pratique et théorique	12 ans	Diplôme d'études collégiales (DEC) en soins infirmiers	Non
Alexe	Moins de 1 an	Pratique et théorique	13 ans	Baccalauréat en sciences infirmières	Non
Hélène	Un an	Pratique	1 an	Baccalauréat en sciences infirmières	Non

3.4 COLLECTE DES DONNÉES

3.4.1 Entrevue semi-dirigée

Dans son ouvrage de 2006, Santiago indique que les approches de collecte de données des méthodologies qualitatives s'intéressent toutes aux « récits contextualisés (données orales ou visuelles enregistrées en situation), aux situations concrètes vécues (entretiens, observations) et à leur analyse » (p. 237). De manière plus ciblée, Fortin et Gagnon (2016) précisent que les principaux outils qualitatifs de collecte de données sont « les observations, les entrevues, les groupes de discussion focalisée, l'incident critique, le recueil de textes, les notes de terrain et le journal de bord » (p. 201). Pour leur part, les écrits se penchant plus spécifiquement sur l'entrevue semi-dirigée (Boutin, 2018; Fortin et Gagnon, 2016; Savoie-Zajc, 2021), indiquent qu'elle est toute désignée afin de recueillir de l'information dans le but de comprendre le sens que les participantes et participants attribuent à un phénomène

vécu. En effet, c'est en écoutant l'expression de leurs sentiments et de leurs opinions en lien avec le sujet à l'étude que la chercheuse ou le chercheur peut tenter de comprendre leur réalité (Fortin et Gagnon, 2016; Savoie-Zajc, 2021). Et pour saisir le sens que des personnes participant à une étude donnent à leur réalité, la chercheuse ou le chercheur doit leur laisser un niveau de liberté assez important (Boutin, 2018). En ce sens, lors d'un entretien semi-dirigé, « l'interviewer écoute plus qu'il ne parle » (Savoie-Zajc, 2021, p. 289). La personne chercheuse structure l'entrevue tout en aidant les participantes et les participants à clarifier leurs réflexions, elle fait des liens entre les sujets amenés, elle applique des techniques de reformulation, de reflet et de rétroaction (Savoie-Zajc, 2021) afin d'optimiser le plus possible sa compréhension des messages livrés.

Puisque cette recherche est basée sur un objectif de connaissance et de compréhension (Savoie-Zajc, 2021), la collecte de données a été effectuée à partir d'entrevues semi-dirigées effectuées par la chercheuse. Savoie-Zajc (2021) définit ce type d'entrevue comme étant « une interaction verbale entre des personnes qui s'engagent volontairement dans pareille relation afin de partager un savoir d'expertise, et ce, pour mieux dégager conjointement une compréhension d'un phénomène d'intérêt pour les personnes en présence » (p. 275). C'est d'ailleurs selon les trois postulats de l'entrevue semi-dirigée décrits par Savoie-Zajc (2021) que les rencontres menées avec les participantes ont été circonscrites. Le premier de ces postulats repose sur la certitude que chacune des portions d'une entrevue est en relation avec les autres et c'est ensemble qu'elles constituent finalement une histoire cohérente, une unité de sens. Le second principe s'appuie sur la pensée que la perspective de l'autre a du sens et qu'il est possible de la rendre explicite. Enfin, le troisième postulat porte sur la nature de la réalité, dépendante de l'état d'esprit de la personne interviewée lorsque les questions lui sont posées, de son âge, son sexe, de son statut perçu, etc. En conséquence, c'est en considérant les participantes comme des êtres humains uniques et riches d'une expérience de vie significative que les entrevues semi-dirigées ont été préparées et réalisées.

Malgré le fait que les entretiens ressemblent parfois à une conversation informelle (Fortin et Gagnon, 2016), un schéma d'entrevue a été élaboré autour de thèmes en lien avec

le cadre conceptuel (Gaudet et Robert, 2018; Mongeau, 2008; Savoie-Zajc, 2021), soit l'exploration des dimensions de l'IP du personnel du secteur Santé en FP ainsi que de ses besoins prioritaires de soutien. Ce canevas d'entrevue est toutefois demeuré souple et flexible. Il a constitué un outil utilisé par la chercheuse afin qu'elle ne s'éloigne jamais de ses objectifs ni de ses questions de recherche (Boutin, 2018) et dans le but de s'assurer que chacun des thèmes et sous-thèmes prévus ait été abordé lors de l'entretien (Boutin, 2018; Fortin et Gagnon, 2016; Savoie-Zajc, 2021). C'est donc de ce guide d'entretien qu'ont découlé des questions plus spécifiques, par lesquelles la chercheuse a pu « accéder à l'expérience de l'interlocuteur » (Savoie-Zajc, 2021, p. 289). Afin d'atteindre cet objectif, les questions ne devaient contenir qu'une seule idée, être simples, courtes, ouvertes et neutres (Fortin et Gagnon, 2016; Savoie-Zajc, 2021). Malgré ce canevas d'entrevue planifié, les participantes sont demeurées libres d'aborder d'autres aspects du sujet, et ce, dans l'ordre qui leur convenait (Gaudet et Robert, 2018; Mongeau, 2008; Savoie-Zajc, 2018). En fait, « les cadres de références les plus significatifs et les plus importants sont ceux des sujets eux-mêmes plutôt que ceux des chercheurs » (Boutin, 2018, p. 31). L'émergence d'éléments inattendus était donc souhaitée et a été favorisée par la souplesse de l'entretien (Gaudet et Robert, 2018). Ce nouveau contenu a enrichi les données et a mené à des questions de clarification de la part de la chercheuse (Boutin, 2018; Savoie-Zajc, 2021). Savoie-Zajc (2009) indique d'ailleurs que ces questions d'éclaircissement ont aussi pour effet de démontrer aux participantes et participants que la personne qui les interviewe est attentive à leur message et qu'elle se soucie de bien le comprendre. Donc, l'interactivité et la proximité entre la chercheuse et les participantes ont été indispensables à la collecte des (Paillé et Mucchielli, 2021; Savoie-Zajc, 2018) et à son évolution, au même titre que le climat de confiance établi entre les actrices de la recherche.

Ce climat de confiance a donc été essentiel afin que les participantes se sentent à l'aise et libres de répondre ouvertement aux questions qui leur ont été posées (Fortin et Gagnon, 2016; Savoie-Zajc, 2021). C'est d'ailleurs dans cet objectif de création d'un sentiment de sécurité qu'au moment de l'ouverture de l'entrevue, la chercheuse a d'entrée de jeu expliqué l'importance des informations qu'elle désire recueillir (Savoie-Zajc, 2021). Elle a ensuite

insisté sur l'aspect confidentiel de l'implication des participantes afin qu'elles soient à même de percevoir son souci éthique (Savoie-Zajc, 2021). C'est par la suite que la chercheuse a débuté avec quelques questions d'ordre général dans le but que la personne interviewée se sente à l'aise (Savoie-Zajc, 2021), avant d'entrer dans le vif du sujet.

Par ailleurs, le fait que la chercheuse soit elle-même enseignante dans l'organisation scolaire choisie pour la recherche et qu'elle ait aussi vécu le phénomène d'IP qui est à l'étude n'est pas anodin. À ce sujet, Boutin (2018), cite Weber (1986, p. 66) : « L'entretien connaît ses meilleurs moments quand l'intervieweur et l'interviewé sont tous les deux partie prenante du phénomène soumis à l'exploration. Quand tous les deux souhaitent véritablement comprendre. » Les entretiens de recherche vus dans cette perspective « se rapprochent alors du dialogue, tout en ne négligeant pas la prise de données, qui demeure ici le but essentiel de l'exercice » (Boutin, 2018, p. 32).

D'autre part, d'un côté plus technique, les entrevues ont été d'une durée allant de 41 à 105 minutes chacune, elles ont été enregistrées à l'aide d'un téléphone cellulaire et d'un ordinateur portable et ont eu lieu à l'automne 2022 et au début de l'hiver 2023. Les participantes toujours à l'emploi du CSS des Premières-Seigneuries ont été rencontrées sur leur lieu de travail, celles ayant quitté l'enseignement l'ont été en visioconférence. Aussi, dans le but de placer les participantes dans une zone de confort pour les entretiens, elles ont été libres de choisir elles-mêmes le moment de l'échange qu'elles ont eus avec la chercheuse (Savoie-Zajc, 2009), dans les limites des disponibilités évoquées par cette dernière. Ces entrevues semi-dirigées ont ouvert la porte à l'analyse des données, l'étape suivante de la recherche.

3.4.2 Journal de bord

La tenue d'un journal de bord par la chercheuse a débuté à l'étape du questionnement en lien avec la méthodologie à utiliser et elle s'est poursuivie tout au long de la collecte des données ainsi que lors de l'analyse de celles-ci. Ce journal contient des notes personnelles, des interrogations, des difficultés rencontrées, des prises de conscience et des réflexions qui

ont participé à l'évolution de certains concepts (Roy, 2009; Savoie-Zajc, 2021). Cette « mémoire vive » (Savoie-Zajc, 2018, p. 212) de la recherche a entre autres servi à garder active la réflexion de la chercheuse (Boutin, 2018; Savoie-Zajc, 2018). À sa relecture, la chercheuse a pu, le cas échéant, prendre conscience de ses biais (Roy, 2009) et rectifier son analyse de la situation.

3.5 ANALYSE DES DONNÉES

Plusieurs autrices et auteurs s'entendent pour dire que l'analyse des données est l'étape de la recherche qualitative où la personne chercheuse attribue un sens aux données recueillies, dans le but de répondre à sa question de recherche ou à ses objectifs (Dionne, 2018; Fortin et Gagnon, 2016; Miles et Huberman, 2003; Paillé et Mucchielli, 2021) Ces données, collectées dans un contexte réel, sont riches et ont le pouvoir de fournir des descriptions et des explications en lien avec un phénomène vécu (Miles et Huberman, 2003). Elles méritent donc d'être traitées et analysées avec le plus grand soin. Pour ce faire, la démarche utilisée diffère selon la méthodologie de la recherche ainsi que selon les méthodes de collectes de données employées (Fortin et Gagnon, 2016). Voici donc les raisons pour lesquelles certaines méthodes d'analyse de données ont été écartées de la présente recherche.

3.5.1 Méthode d'analyse choisie

Afin de répondre aux objectifs de notre recherche et en lien avec son mode de collecte de données, soit l'entrevue, c'est l'analyse thématique qui a été retenue pour analyser les données recueillies. Si plusieurs types d'analyse qualitative utilisent une forme de thématization de leur corpus, l'analyse thématique en fait son opération centrale (Paillé et Mucchielli, 2021). « La transposition d'un corpus donné en un certain nombre de thèmes représentatifs du contenu analysé » (Paillé et Mucchielli, 2021, p. 270) se fait en lien avec la problématique de la recherche. Les thèmes, de courtes expressions significatives récurrentes (Fortin et Gagnon, 2016), traduisent donc des aspects importants du matériau à analyser (Dionne, 2018).

Étant donné qu'une approche qualitative/interprétative a été retenue pour cette recherche, l'analyse de ses données correspond tout à fait à la méthode thématique. En effet, l'approche qualitative/interprétative vise à extraire et à comprendre le sens des témoignages des personnes participantes (Paillé et Mucchielli, 2021) en lien direct avec des phénomènes qu'elles vivent (Savoie-Zajc, 2018). Ici, ce sont l'IP du personnel enseignant au secteur de la santé en FP ainsi que les besoins prioritaires de soutien qui s'y rattachent qui constituent les phénomènes étudiés. Cet objectif de mettre en lumière le sens du témoignage des personnes participantes se marie naturellement à celui de l'analyse thématique, soit de mettre en évidence les thèmes pertinents contenus dans le corpus recueilli (Paillé et Mucchielli, 2021).

Ainsi, l'analyse thématique a principalement deux fonctions. La première, le repérage, permet de mettre en évidence les thèmes pertinents, issus des données recueillies et liés aux objectifs de la recherche (Dionne, 2018; Paillé et Mucchielli, 2021). La seconde, la documentation des oppositions ou des complémentarités entre les thèmes, permet de matérialiser les grandes tendances du phénomène à l'étude sous la forme d'un arbre thématique (Paillé et Mucchielli, 2021) (voir annexe VI).

À la suite de la transcription des données audio des entrevues, la démarche de thématisation s'est effectuée en continu. Ainsi, l'arbre thématique s'est progressivement construit tout au long de l'analyse (Paillé et Mucchielli, 2021) et il nous a permis de visualiser au fur et à mesure la progression des thèmes et de les réajuster au besoin. Certes, certains thèmes et certaines rubriques ont été prédéterminés. Les rubriques, ces outils de classification plus généraux (Paillé et Mucchielli, 2021), ont été identifiés par les concepts du cadre conceptuel.

Les premières rubriques sont donc nées du concept de l'IP en FP au secteur Santé. Par ailleurs, ce concept étant traité sous cinq dimensions (Mukamurera et al., 2013), ce sont ces dernières qui ont constitué le regroupement de thèmes découlant de cette rubrique. Concrètement, la rubrique *IP* a chapeauté les thèmes de la dimension économique, de l'affectation spécifique de la tâche, de la socialisation organisationnelle, de la professionnalité et de la dimension personnelle et psychologique de l'IP. Aussi, puisque dans

le cadre conceptuel la transition professionnelle est abordée en concomitance avec l'IP, elle fait aussi partie des thèmes liés à la rubrique *IP*.

Ensuite, suivant le cadre conceptuel, c'est la typologie des besoins de soutien du nouveau personnel enseignant, élaborée par (Carpentier, 2019), qui a constitué la deuxième rubrique de l'arbre thématique. Les thèmes qui en sont nés sont donc les besoins de socialisation organisationnelle, les besoins concernant l'enseignement, les besoins touchant la gestion de classe, les besoins quant à la différenciation pédagogique et les besoins sur le plan personnel et psychologique.

Des thèmes se sont aussi ajoutés à l'arbre thématique en cours d'analyse (Paillé et Mucchielli, 2021), selon les données recueillies à l'aide des entrevues. C'est par exemple le cas de la rubrique *conseils*, qui est née de la question « Quel conseil donneriez-vous à une nouvelle personne enseignante en FP au secteur Santé? »

Subséquemment, tout en progressant dans l'analyse, des axes se sont dessinés parmi les thèmes. En effet, des thèmes abordant le même sujet, mais apparaissant en opposition l'un à l'autre (Paillé et Mucchielli, 2021) ont pris place parmi les données. Par exemple, toujours selon l'exemple du regroupement thématique lié à l'IP, un impact positif et un impact négatif de l'aspect financier se sont fait sentir. Les unités de signification, « une phrase ou un ensemble de phrases liés à une même idée, un même sujet, ou encore, à un même thème » (Paillé et Mucchielli, 2021, p. 279) mettant les différents axes en lumière ont donc été dirigées vers le thème leur correspondant. Finalement, des thèmes subsidiaires aux axes (Paillé et Mucchielli, 2021) sont venus les détailler. C'est entre autres le cas de l'ajustement salarial qui a tardé à être effectué pour certaines participantes à l'étude. Cette situation est venue détailler leur perception négative de l'aspect financier de leur transition de carrière, c'est la raison pour laquelle cet élément s'est ajouté à l'axe de l'impact négatif de l'aspect financier.

Enfin, par souci de rigueur, la directrice de recherche a codé de son côté le verbatim d'une participante. Cet accord inter juges, en début d'analyse, avait pour objectif de s'assurer

que tous les angles du phénomène étudié seraient reconduits dans les rubriques de l'arbre thématique et qu'une rigueur intellectuelle serait observée lors de l'analyse des données.

3.5.2 Utilisation d'un logiciel d'aide à l'analyse de données qualitatives

Le choix d'utiliser un logiciel d'aide à l'analyse de données qualitatives (LAADQ) a été fait afin de rendre les procédures analytiques plus facilement transmissibles (Lejeune, 2010). La directrice de recherche et la chercheuse principale n'habitant pas dans la même région du Québec, cet outil a facilité la supervision des travaux d'analyse de notre étude. Cette collaboration informatique a inévitablement bonifié la qualité des résultats obtenus. En ce sens, puisque c'est le logiciel NVivo que la directrice et la co-directrice de cette recherche utilisent régulièrement et que nous devons parler le même langage, c'est l'outil qui a servi de support à cette analyse.

En ce qui a trait au LAADQ NVivo, c'est un logiciel que Roy et Garon (2013) qualifient de manuel. En comparaison avec les logiciels d'analyse automatiques ou semi-automatiques, ceux qui ont une plus grande tendance vers l'analyse manuelle sont ceux où la chercheuse ou le chercheur doit le plus investir, mais aussi ceux qui lui donnent le plus de liberté et qui se rapprochent le plus des méthodes traditionnelles d'analyse. Ces logiciels aident au codage des unités de sens, facilitent la classification des données et fournissent une assistance précieuse lors de l'analyse et de la gestion des rapports. Il est ainsi possible de générer des tableaux, des graphiques et des rapports en lien avec les données (Roy et Garon, 2013). Notons toutefois que le « logiciel ne fait pas le travail de réflexion à la place de l'analyste. Il fournit un espace structuré pour organiser ses idées. Il facilite le transfert d'idées entre chercheurs et chercheuses et fournit un cadre plus formel » (Roy et Garon, 2013, p. 163). Et comme le mentionne Lejeune (2010) : « Aucun outil ne doit éclipser la vigilance épistémologique et la rigueur méthodologique du chercheur » (p. 17) ou de la chercheuse.

3.6 CRITÈRES DE RIGUEUR MÉTHODOLOGIQUES

Afin d'assurer la valeur scientifique et éthique de notre recherche, nous avons travaillé avec un souci continu envers le respect des critères de rigueur décrits par Savoie-Zajc (2018). Le premier critère, celui de la crédibilité, « consiste à vérifier la plausibilité de l'interprétation du phénomène étudié » (Savoie-Zajc, 2018, p. 208). Pour ce faire, la technique de triangulation des sources a été employée en recueillant des données de deux groupes de participantes, soit les enseignantes en FP et les personnes ayant déjà enseigné en FP et ayant volontairement délaissé la profession. Aussi, la directrice de cette recherche a codé à l'aveugle des données recueillies, afin de comparer son interprétation à celle de l'autrice de l'étude. Cette triangulation des chercheurs, celle des sources des données et la tenue d'un journal de bord, ont contribué à confirmer la plausibilité de l'interprétation des données recueillies. Le deuxième critère de rigueur, la transférabilité, permet à la lectrice ou au lecteur de s'interroger sur « la ressemblance qui peut exister entre le contexte décrit et son propre milieu de vie » (Savoie-Zajc, 2018, p. 209). Afin de permettre cette transférabilité, nous avons pris soin de décrire précisément l'échantillon des participantes, incluant des caractéristiques en lien direct avec leur IP, soient leur expérience en enseignement ainsi que celle dans leur premier métier, les conditions de leur tâche enseignante, etc. Leur milieu de travail a aussi été contextualisé, toujours dans le but de situer le plus précisément possible la lectrice ou le lecteur de notre recherche. Le troisième critère de rigueur, la fiabilité, fait référence à « la cohérence entre les questions posées au début de la recherche, l'évolution qu'elles ont subie, la documentation de cette évolution et les résultats de la recherche » (Savoie-Zajc, 2018, p. 209). Ainsi, les décisions qui ont été prises en cours de recherche l'ont toutes été après l'évaluation de la situation par la directrice de l'étude et plusieurs choix ont aussi été faits à la suite de discussions avec la co-directrice de la recherche. Ces discussions entre chercheuses et le journal de bord ont contribué à la fiabilité du fil conducteur de notre étude. Enfin, le quatrième critère de rigueur est la confirmation, « qui renvoie au processus d'objectivation mis en œuvre pendant et après la recherche » (Savoie-Zajc, 2018, p. 209). À cet effet, nous nous sommes souciées, en tout temps, de la cohérence existante entre le cadre

conceptuel de la recherche, les outils de collecte de données ainsi que les procédures d'analyse retenues.

CHAPITRE 4

PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

Avant de procéder à la présentation des résultats, il est nécessaire de rappeler que le canevas des entrevues a été développé autour des thèmes du cadre conceptuel de la recherche (Gaudet et Robert, 2018; Savoie-Zajc, 2021). Le premier sujet abordé avec les participantes à l'étude a donc été les différentes dimensions de leur IP comme enseignantes, telles que décrites par Mukamurera et al. (2013). Par la suite, puisque la recherche présente la transition professionnelle comme étant indissociable de l'IP, c'est autour de ce sujet que les entrevues se sont poursuivies. Enfin, la typologie des besoins de soutien élaborée par Carpentier (2019) a servi de guide afin d'explorer les besoins prioritaires ressentis par les participantes lors de leur IP en enseignement au secteur Santé de la FP. En conséquence, c'est dans cet ordre que le présent chapitre expose les résultats relatifs à ces différents thèmes, obtenus à la suite de la cueillette des données.

4.1 DIMENSIONS DE L'INSERTION PROFESSIONNELLE EN ENSEIGNEMENT

Dans leur publication de 2013, Mukamurera et al. décrivent cinq « dimensions interdépendantes et complémentaires » (p. 16) de l'IP en enseignement : la dimension économique, celle de l'affectation spécifique et des conditions de la tâche, la socialisation organisationnelle, la professionnalité et la dimension référant aux aspects émotionnels et affectifs. Conséquemment, ce sont ces aspects de l'IP qui ont constitué le fil conducteur de la première partie des entrevues. Ainsi, les données recueillies sont ici présentées selon ces aspects. De plus, bien qu'aucune question ne portait sur ce sujet, les participantes ont comparé leur IP en enseignement avec celle vécue antérieurement en milieu hospitalier. Cet aspect émergent de leurs témoignages est donc lui aussi présenté.

4.1.1 Dimension économique

4.1.1.1 Délai d'attente de l'emploi

Malgré le fait que les participantes à l'étude ne précisent pas toutes le nombre de journées ayant séparé leur entrevue de sélection et leurs débuts avec les élèves, elles sont unanimes : ce laps de temps a été court. Par exemple, Alexe a été embauchée dans la semaine où elle a envoyé son curriculum vitae, tandis que Ghislaine a commencé comme enseignante la semaine suivant son entrevue. Carmen, pour sa part, a vécu sa première journée en enseignement deux semaines après son entrevue et a commencé en classe deux jours plus tard. Quant à Marie et Karla, elles indiquent avoir été engagées respectivement le jeudi et le vendredi et avoir fait leurs débuts comme enseignantes le lundi suivant.

4.1.1.2 Statut et stabilité de l'emploi

Au moment des entrevues, aucune participante n'avait un statut de permanence au sein du CSS à titre d'enseignante. Six d'entre elles ont commencé leur nouvelle profession à taux horaire, donc sans tâche d'enseignement, tandis que trois ont été embauchées avec une tâche.

En ce qui a trait à la stabilité de l'emploi, Carmen est la seule participante qui considère que sa situation était stable dès ses débuts en enseignement. Les autres participantes ont vécu de l'insécurité financière en lien avec l'instabilité de leur situation professionnelle. Charlotte, par exemple, toujours à taux horaire, se voit contrainte de poursuivre son emploi antérieur afin d'assurer sa sécurité financière. Karla lie quant à elle son insécurité au fait de ne pas être sur la liste de rappel et donc, de ne posséder aucune garantie d'emploi². Enfin, Marie a été embauchée pour un été et, lors de son entrevue, on lui a dit : « Puis après, on verra ce qui se passe ».

² Afin d'être inscrite à la liste de rappel, une personne enseignante en FP et membre de la Fédération autonome de l'enseignement doit avoir cumulé deux ans ou plus d'ancienneté au 30 juin qui précède (Comité patronal de négociation pour les Centres de services scolaires francophones, 2021).

4.1.1.3 Salaire

En ce qui concerne l'aspect salarial, Alexe et Carmen n'ont pas constaté de changement notable lors de leur transition professionnelle. Pour cinq participantes, ce changement d'emploi s'est plutôt avéré positif sur le plan économique. C'est le cas d'Érica : « Parce que je partais avec un DEP, les salaires étaient moindres, puis mon ancienneté était transférable. Fait que je suis tombée comme à l'échelon 11, fait que déjà, ça me faisait une augmentation de salaire. » Marie, de son côté, affirme qu'en commençant à taux horaire et avec les avantages sociaux associés à sa rémunération, son salaire « a pratiquement doublé ». En revanche, certaines ont vécu des pertes financières. C'est le cas de Charlotte qui, malgré un taux horaire plus avantageux que celui qu'elle avait comme infirmière auxiliaire, n'enseigne pas à temps complet et de Karla qui, après quelques mois à taux horaire, s'est vu octroyer une tâche à moins de 70 %. Laurie, quant à elle, indique avoir été surprise par une perte salariale importante : « J'ai vraiment perdu au moins 300 \$ par paye aux deux semaines. » De surcroît, Ghislaine et Laurie déplorent un long délai entre leur embauche et l'obtention d'un ajustement salarial en lien avec leur expérience et leurs années d'études. Ghislaine indique d'ailleurs avoir effectué des quarts de travail à l'hôpital, à titre d'infirmière, pour compenser sa diminution de salaire en attendant cet ajustement.

Le tableau 4 présente une synthèse des thèmes abordés par les participantes en lien avec la dimension économique de leur IP en enseignement.

Tableau 4
Thèmes abordés en lien avec la dimension économique de l'IP en enseignement

Délai d'attente de l'emploi	<ul style="list-style-type: none">• Court délai entre l'entrevue de sélection et le début de l'enseignement (de quelques jours à deux semaines).
Statut et stabilité de l'emploi	<ul style="list-style-type: none">• Aucune permanence;• Début à taux horaire pour six participantes, début avec une tâche pour six participantes;• Insécurité financière.
Salaire	<ul style="list-style-type: none">• Aspect salarial positif, négatif ou neutre, selon les participantes;• Long délai entre l'embauche et l'ajustement salarial selon l'échelon.

4.1.2 Dimension de l'affectation spécifique et des conditions de la tâche

4.1.2.1 Charge de travail

En entrevue, le sujet de la charge de travail a été abordé et il a été demandé aux participantes de décrire la leur. Huit la qualifient d'énorme et une seule de réaliste. En effet, Ghislaine, qui enseigne à temps complet en stage, dit : « Quand on est en stage, c'est vraiment des grosses journées, des grosses semaines. Entre les stages, je pense qu'on a le temps de souffler un peu puis ça fait du bien. » Les autres participantes, qui considèrent la charge de travail comme étant énorme, abordent toutes le sujet du travail effectué à la maison, les soirs et les fins de semaine, en parlant de la préparation de cours et de la correction. Laurie ajoute que cette charge cause un débalancement entre sa vie personnelle et sa vie professionnelle : « J'enchaîne tout d'affilée, j'ai pas de temps de pause, donc je vois [arriver] mes vacances de Noël avec [mes livres] tu vois? [...] Mais j'ai pas envie de ça non plus parce que c'est mes vacances puis c'est avec la famille. » De son côté, Marie, qui enseignait dans une formule alternance travail-études à ses débuts en enseignement, dit avoir vécu le travail à la maison par le biais des nombreux appels de ses élèves qui étaient en milieu de travail : « 20 étudiants, sur deux quarts de travail, qui m'appelaient jour et nuit. Parce que t'sé, ceux qui travaillaient de jour m'appelaient à cinq heures le matin, puis ceux qui finissaient de soir, j'en avais qui m'appelaient à minuit. » Par ailleurs, Marie, Hélène et Karla indiquent que le fait de devoir séparer leur temps entre deux ou trois centres de santé différents afin d'assurer le suivi de tous leurs élèves en formule alternance travail-études avait contribué à la lourdeur de leur tâche. Quant à leur charge de travail lors de leur enseignement direct en stage, Hélène et Marie ont dit considérer qu'elle était raisonnable. Cependant, Laurie, qui a effectué ses premiers stages durant la pandémie de COVID-19 alors que le nombre d'élèves par personne enseignante avait été diminué de six à quatre, a été surprise de voir ce ratio augmenter au terme de cette mesure spéciale. Son témoignage concernant l'une de ses premières soirées en stage avec six élèves illustre la lourdeur de sa charge de travail :

Un soir, j'avais pris des patients et à mon tour, je n'avais pas pu prendre ma pause diner parce que j'avais fait partir cinq élèves, puis j'étais restée avec une et ça avait

pris toute la pause. Puis les autres sont arrivés, puis j'ai fait partir l'autre en pause repas, puis finalement, moi, j'ai pas pausé. Je suis rentrée, puis j'ai pleuré.

Toujours en lien avec la lourdeur de la tâche, Alexe mentionne qu'à ses débuts en enseignement, elle donnait beaucoup de cours théoriques pour le peu d'expérience qu'elle possédait et qu'après seulement un mois, elle se sentait dépassée par la tâche. Pour sa part, Karla évoque les mesures sanitaires liées à la pandémie de COVID-19 : « Avec les CHSLD qui étaient tous un après l'autre en éclosion puis là, surveiller les étudiants pour être sûre qui sont pas positifs à la COVID, [...] ma charge de travail était augmentée. » L'enseignement du programme SASI de manière accélérée, tel que commandé par le Gouvernement Legault (Lévesque, 2021), est aussi mentionné dans les facteurs ayant contribué à l'augmentation de la charge de travail des participantes. À ce sujet, Laurie indique : « Il fallait que j'essaie un nouveau truc qui avait jamais été fait, alors que j'avais jamais enseigné. Donc c'était comme encore une coche en plus. [...] À chaque fois c'était 8h00-17h00 puis, le soir, je retravaillais pour le lendemain. » Carmen, qui a laissé l'enseignement en FP au profit de l'enseignement collégial, compare quant à elle la charge de travail de part et d'autre : « En FP, vous avez des tâches extrêmement grosses [...]. [Au cégep], j'ai pas 12 cours à monter. [...] Si je compare à ce que j'ai au cégep, c'est sûr que ça a pas de bon sens et que c'est énorme. » Finalement, malgré la lourdeur de sa tâche, Karla considère que ses conditions de travail en tant qu'enseignante sont meilleures que celles qu'elle avait à titre d'infirmière auxiliaire, avec des quarts de travail rotatifs et des temps supplémentaires obligatoires : « Mais, t'sé, quand on arrive de la guerre, c'est sûr que n'importe quoi est beau. »

4.1.2.2 Lien entre la tâche et le champ d'expertise

D'entrée de jeu, il est important de souligner le fait que le personnel infirmier développe souvent, au fil des années, une expertise particulière en lien avec un champ d'exercice, par exemple en médecine, en chirurgie, à l'urgence, en gériatrie, en psychiatrie ou en pédiatrie. À ce sujet, quatre participantes affirment que leur tâche est en lien avec leur expérience antérieure comme infirmière ou infirmière auxiliaire. En revanche, Karla et Érica, expérimentées en centre hospitalier, ont dû enseigner en CHSLD. Quant à Hélène, le fait

qu'on lui ait octroyé un stage hors de son champ de compétences a contribué à sa démission du CFP. De son côté, Marie a fait de l'insomnie et a préféré refuser une tâche, voire offrir sa démission, lorsqu'on lui a demandé d'enseigner une matière qu'elle ne connaissait pas : « C'est pas vrai que je vais aller dire n'importe quoi, répondre n'importe quoi. Les élèves méritent pas ça. » Carmen, en raison de son absence d'ancienneté au CFP, s'est vue contrainte d'enseigner des matières à l'extérieur de son champ de compétence avant de pouvoir exercer un choix de tâche. En ce qui concerne les trois autres participantes, elles ont dit avoir eu des tâches qui étaient parfois en lien avec leur expertise et parfois sans lien.

4.1.2.3 Organisation de la tâche

En FP, la tâche du personnel enseignant est rarement identique d'une semaine à l'autre : les stages sont souvent offerts sur des périodes condensées, les cours théoriques se dispensent à raison de deux ou trois heures par jour, les enseignantes et enseignants ont de façon variable un, deux, ou trois groupes à la fois. Ainsi, lorsque le sujet de la tâche est abordé, des participantes parlent de son organisation qui ne leur semble pas optimale. Laurie, qui a débuté avec un groupe du programme SASI en formation accélérée, indique qu'elle n'a pas pu bénéficier de temps de préparation entre les compétences théoriques qu'elle a eu à enseigner. Elle a donc piloté cinq compétences en trois mois, sans journée de pause. Alexe décrit sensiblement la même situation. Quant à Ghislaine, elle dit considérer que le temps entre ses compétences en milieu de travail lui permet de souffler. Elle précise toutefois qu'elle est consciente que toutes les tâches ne sont pas constituées avec des pauses entre les compétences.

4.1.2.4 Instabilité de la tâche

Lorsqu'on demande à Karla de quelle manière elle décrirait sa première tâche en enseignement, elle répond : « changeante ». Elle explique ces changements par la pandémie de COVID-19, car en raison des multiples éclosions du virus dans les CHSLD, elle devait régulièrement changer de milieu de stage, d'horaire, ou même de compétence à enseigner. Cette participante affirme avoir vécu de l'insécurité en raison de toutes ces variations. Laurie

dit également avoir vécu plusieurs modifications à sa tâche : en date du 15 novembre, elle affirme qu'elle a changé cinq fois depuis le début de l'année scolaire.

Le tableau 5 présente une synthèse des thèmes abordés par les participantes en lien avec la dimension de l'affectation spécifique et des conditions de la tâche de leur IP en enseignement.

Tableau 5
Thèmes abordés en lien avec la dimension de l'affectation spécifique et des conditions de la tâche de l'IP en enseignement

Charge de travail	<ul style="list-style-type: none"> • Charge de travail énorme, plus marquée en enseignement théorique; • Charge de travail augmentée par la pandémie de COVID-19 et par la formation SASI accélérée; • Travail à la maison, les soirs, les fins de semaine; • Empiètement sur la vie familiale et sociale.
Lien entre la tâche et le champ d'expertise	<ul style="list-style-type: none"> • Tâches parfois en lien avec le champ d'expertise, parfois pas.
Organisation de la tâche	<ul style="list-style-type: none"> • Peu de temps pour la préparation de cours.
Instabilité de la tâche	<ul style="list-style-type: none"> • Tâches instables, souvent modifiées en cours d'année scolaire.

4.1.3 Dimension de la socialisation organisationnelle

4.1.3.1 Familiarisation sur le plan organisationnel

Plusieurs facteurs semblent avoir teinté la familiarisation des participantes avec leur nouvel environnement de travail. Tout d'abord, Karla, Charlotte et Alexe indiquent que le fait d'avoir étudié au CFP où elles enseignent a été positif dans leur familiarisation avec l'aspect organisationnel de leur nouvel environnement de travail, malgré les nombreux changements survenus depuis leur passage comme élève. Alexe dit tout de même avoir apprécié qu'une CP effectue une visite du centre avec elle, en dépit du fait qu'elle la sentait

surchargée de tâches. Pour leur part, les quatre participantes ayant débuté leur carrière en enseignement dans l'urgence de former des préposées et préposés aux bénéficiaires en raison de la pandémie de COVID -19 n'ont pas eu cet accueil personnalisé. Puisque le mot d'ordre était d'éviter les contacts, leur familiarisation avec l'organisation du centre s'est faite à distance. Karla, Hélène et Marie soutiennent donc avoir eu de la difficulté à obtenir des renseignements et des réponses à leurs questions; elles ne savaient pas toujours à qui s'adresser par téléphone ou par courriel. Marie déplore aussi le fait d'avoir reçu des renseignements, qu'elle jugeait essentiels, tard dans son cheminement d'IP, par exemple le fonctionnement du logiciel de suivi des élèves.

De son côté, Charlotte n'a pas débuté en enseignement dans le pavillon du CFP Fierbourg où la majorité des groupes du secteur Santé sont centralisés³. Seule comme enseignante de son programme dans un autre bâtiment, elle a eu l'impression d'être « un peu abandonnée » à elle-même. C'est lorsqu'elle a eu un groupe d'élèves au pavillon de la santé qu'elle a connu d'autres enseignantes qui lui ont signifié leur disponibilité pour répondre à ses questions. Carmen, qui a débuté en enseignement alors que la CP du secteur Santé était en absence prolongée, se référait à sa direction adjointe pour obtenir des informations lorsqu'elle ne les trouvait pas ailleurs : « Il y a pas grand-chose qui m'a été montré là. T'sé, t'apprends tout sur le tas [...]. Des fois tu te fais un peu taper sur les doigts, ça fait que tu dis "ok, c'est beau, je le referai pas" ».

Les termes employés en enseignement professionnel ont également augmenté la difficulté de familiarisation avec le nouvel environnement de travail des participantes. Érica soutient que c'était « compliqué » : « On marque mettons dans la tâche "ratio⁴ 10 heures". C'est quoi? Comment ça se passe? » Elle dit aussi s'être sentie « un peu laissée dans le néant » par rapport au matériel qui était à sa disposition : elle ne savait pas qu'on pouvait lui fournir de la papeterie, des stylos à tableau, même du matériel informatique. À ce sujet,

³ En raison d'un manque de locaux au pavillon principal du CFP Fierbourg, des cours théoriques du secteur Santé 1 sont occasionnellement dispensés à deux kilomètres de ce site, à l'École hôtelière Fierbourg.

⁴ Enseignant·e supplémentaire en laboratoire, selon le ratio enseignant·es/élèves établi par le ministère de l'Éducation.

elle mentionne : « Quand la COVID a commencé, ben là on faisait du télétravail. [...] J'avais pas d'ordinateur, pas rien. Y'a fallu que je me débrouille chez moi jusqu'à ce que j'apprenne que je pouvais me faire prêter un ordinateur. » De son côté, Laurie résume sa pensée en avançant que c'est tout le fonctionnement du monde de l'enseignement qui a constitué un défi pour elle :

Les premières semaines, [...] je savais pas où je m'en allais, c'était du nouveau. [...] Je savais pas, ben tout ce qui est une tâche, ça c'était nouveau aussi pour moi, la répartition d'act. pro. [activités professionnelles], TNP [temps de nature personnelle], tout ça. Le fonctionnement de l'enseignement, je connaissais pas non plus. Les échelles salariales, je les connaissais pas non plus.

C'est en discutant avec des collègues qu'elle a appris le fonctionnement de son nouvel environnement de travail, car elle n'a pas eu de journée d'accueil « un peu individualisée » lors de son embauche. Elle ajoute cependant que la direction et les CP ont organisé des moments de formation pour les nouvelles personnes enseignantes, mais précise : « Je crois que [les CP] sont tellement débordées qu'il y a des journées qui sautent et que finalement, ça repousse de plusieurs mois avant de se rencontrer. » Elle souligne aussi le fait que lorsque le nouveau personnel enseignant est en stage ou en formation SASI accélérée, il n'est pas libéré pour assister à ces formations. Elle n'a donc pas souvent pu y être présente. Elle mentionne de surcroît que lorsqu'il y a eu « des nouveaux nouveaux [enseignants, ce sont] eux qui ont pris le pas sur cet accueil » et que ces moments de formation ne lui ont plus été offerts.

En ce qui concerne Ghislaine, elle affirme que lorsqu'elle était à taux horaire, elle n'assistait pas aux journées pédagogiques et ne faisait partie d'aucun comité enseignant, car elle n'aurait pas été rémunérée pour y participer. Depuis qu'elle possède une tâche, cette participante dit apprendre beaucoup en côtoyant ses collègues. Hélène aussi travaillait à taux horaire lors de son passage en enseignement. Elle se présentait au CFP uniquement pour y déposer ses évaluations de stage et recueillir les suivantes. Lorsqu'elle avait des questions, elle se référait à la CP par téléphone. En revanche, Laurie, Carmen et Marie indiquent que le fait d'avoir un bureau attitré dans un local partagé avec leurs collègues a été positif pour leur

familiarisation avec l'organisation du centre. Carmen ajoute : « Tu poses une question puis là t'as deux trois personnes qui te répondent. »

En ce qui a trait au programme de formation ainsi qu'aux attentes du CFP, Ghislaine et Laurie mentionnent qu'à leurs débuts en enseignement, plusieurs de leurs interrogations étaient en lien avec les objectifs de chacun des stages ainsi qu'avec leurs critères d'évaluation, différents d'une compétence à l'autre. Elles soutiennent avoir mis du temps avant de comprendre qu'elles devaient se fier à ces objectifs plutôt que de tout montrer à leurs élèves. Quant à Hélène, qui a enseigné en stages pendant environ un an, elle dit n'avoir jamais vraiment été certaine de bien respecter les objectifs attendus. Pour sa part, Carmen indique avoir eu de la difficulté à comprendre les grilles d'évaluation et les objectifs des différents stages : « Mais quand j'ai fait mon premier stage, ce fut une catastrophe nucléaire là. [...] Quand j'suis venue pour évaluer, tout ce que j'avais noté, ça servait pas à grand-chose là. Ça avait pas rapport avec les critères [du tout]. »

4.1.3.2 Familiarisation avec les procédures administratives

L'aspect de l'apprentissage des procédures administratives est abordé par toutes les participantes. Alexe, Érica et Laurie mentionnent qu'à leurs débuts dans leur nouvelle carrière, l'apprentissage de ces procédures étaient pour elles un plus grand défi que celui de l'enseignement. Alexe indique qu'elle n'avait pas le temps « d'apprendre à assimiler tous les papiers »; elle considère que cette tâche était très prenante. Charlotte ne savait pas où ni quand commander ses examens, elle ne savait pas non plus qu'elle pouvait avoir un code pour utiliser le photocopieur. Érica soutient que « comprendre toute la bureaucratie » a été son plus grand défi. Laurie affirme quant à elle qu'après un an et demi en enseignement, elle en apprend encore au sujet du volet administratif de son emploi. Enfin, Hélène dit qu'elle s'attendait à ce qu'il y ait beaucoup de documents à remplir, « mais c'était plus des fois la pertinence de certains papiers [qu'elle remettait] en question ».

4.1.3.3 Familiarisation sur le plan social

La familiarisation des participantes avec leur nouvel environnement social a été différente pour chacune d'elles, mais presque toutes s'entendent pour dire qu'elles ont été bien accueillies par leurs collègues de travail. Marie souligne la gentillesse de ses collègues : « Au début t'sé, c'est un peu gênant, embarrassant, parce que t'es la petite nouvelle [...]. Mais après ça, le monde sont tellement gentils que ça l'a embarqué tout de suite là. » Elle ajoute qu'elle se considère chanceuse, car elle « a vraiment une belle *gang* dans [son] bureau ». De son côté, Laurie affirme que le superbe accueil qu'elle a eu de la part de ses collègues et l'esprit d'entraide qu'elle retrouve dans son nouveau milieu de travail font partie des raisons pour lesquelles elle demeure en enseignement. Carmen, pour sa part, parle de la générosité de ses collègues alors qu'elle se sentait désemparée lors de ses débuts dans sa nouvelle profession.

La socialisation de certaines participantes a aussi présenté des aspects plus difficiles. C'est le cas de Charlotte qui, n'ayant pas amorcé sa carrière en enseignement dans le pavillon du CFP dédié au secteur Santé, ne connaissait pas ses collègues à ses débuts. Par la suite, lorsqu'elle a intégré un local d'enseignants, elle dit avoir été gênée au début et s'être sentie « comme une petite brebis » à travers des personnes d'expérience. De leur côté, Karla, Hélène et Marie indiquent qu'elles ont mis du temps avant de connaître leurs collègues, car elles ont commencé à enseigner en pleine pandémie de COVID-19. Karla explique qu'il y avait beaucoup de cours à distance à cette période et Marie ajoute qu'elle a trouvé difficile de ne pas connaître ses collègues.

D'autre part, les participantes ayant débuté leur carrière en enseignement en stage disent s'être senties isolées. Laurie l'explique de la façon suivante : « À l'hôpital, on n'a pas de collègues, parce que nos collègues y sont à l'école ou en stage, [...] on est tout seuls. » Elle insiste donc sur l'importance de tisser des liens lors des présences à l'école, afin de bâtir un réseau social sur lequel s'appuyer lorsqu'elle est en stage. Ghislaine, pour sa part, a été rassurée lorsqu'on lui a indiqué qui étaient les autres enseignantes en stage dans le même

établissement de santé qu'elle et les départements où elles se situaient : « Quand y'avait quoique ce soit, [...] je pouvais aller les voir. »

En ce qui concerne Érica, même si elle précise qu'en « général, les gens sont gentils », elle a tout de même senti du jugement de la part de collègues de travail lors de son arrivée en enseignement. Si elle dit maintenant savoir à qui poser ses questions, elle se souvient d'avoir « marché sur des œufs » au début de sa nouvelle carrière. Elle ajoute : « Moi, je vais considérer que mon insertion est plus réussie quand je vais me sentir plus à l'aise avec mes collègues de travail. » De son côté, Charlotte indique qu'elle a déjà entendu parler d'elle dans un bureau alors qu'elle était présente, ce qui lui a causé un malaise. Pour sa part, Karla dit avoir parfois le sentiment que le nouveau personnel enseignant se fait placer « un petit peu en marge » parce qu'il arrive avec des nouvelles idées ou des façons de faire différentes.

Le tableau 6 présente une synthèse des thèmes abordés par les participantes en lien avec la dimension de la socialisation organisationnelle de leur IP en enseignement.

Tableau 6
Thèmes abordés en lien avec la dimension de la socialisation organisationnelle de l'IP en enseignement

Familiarisation sur le plan organisationnel	<ul style="list-style-type: none"> • Familiarisation organisationnelle plus difficile pour celles ayant débuté en pandémie et pour celles enseignant principalement en stage; • Méconnaissance des termes employés, du matériel disponible, du fonctionnement d'une tâche, du fonctionnement de l'enseignement en général, des attentes institutionnelles, des objectifs des compétences enseignées, du programme d'études; • Impression que les personnes CP sont débordées; • Moments de formations jugés trop loin après l'embauche; • Aucune libération pour assister aux formations prévues ni aux réunions pédagogiques; • Effet positif d'avoir un espace de travail dans un bureau d'enseignant.e.s.
Familiarisation avec les procédures administratives	<ul style="list-style-type: none"> • Apprentissage des procédures administratives du CFP plus ardu que celui de l'enseignement.
Familiarisation sur le plan social	<ul style="list-style-type: none"> • Accueil des collègues jugé positif par huit participantes; • Entraide et générosité présentes entre collègues; • Socialisation plus difficile en temps de pandémie de COVID-19; • Sentiment d'isolement en stage; • Impression de jugement de la part des collègues pour trois participantes.

4.1.4 Dimension de la professionnalité

Afin de recueillir des données au sujet de cette dimension, la question suivante a été posée aux participantes : *De quelle manière pensez-vous avoir appris à enseigner?* La formulation de cette question permettait aux participantes d'aborder plusieurs aspects relatifs « à l'adaptation et [à] la maîtrise du rôle professionnel par le développement des savoirs et compétences [professionnels attendus] » (Mukamurera et al., 2013, p. 16). Les thèmes

soulevés par les participantes sont : l'écoute et la discussion, les essais et erreurs, le fait de se jeter à l'eau, le partage, l'observation, le mentorat, l'appropriation de la matière, l'analyse réflexive et le recours à la communauté des nouvelles personnes enseignantes. Spontanément, le sujet de la gestion de classe s'est imposé lors de l'entrevue de plusieurs participantes.

4.1.4.1 Moyens employés pour apprendre à enseigner

Écoute et discussions

Tout d'abord, le thème de l'écoute et des discussions est abordé par toutes les participantes. Elles disent avoir en partie appris à enseigner soit en prêtant l'oreille aux discussions entre enseignantes et enseignants ou en demandant des conseils au personnel expérimenté. À ce sujet, Carmen et Marie insistent sur la plus-value de travailler dans une salle avec d'autres personnes enseignantes. Carmen l'explique en avançant qu'avec la proximité des bureaux, « les messages passent mieux ». C'est d'ailleurs en écoutant ses collègues discuter qu'elle juge avoir appris à gérer sa classe, puisqu'elle soutient que personne ne lui a enseigné cette gestion. De son côté, Marie affirme que ses collègues constituent sa première source d'information : « C'est les plus rapides, c'est les plus vites, c'est efficace. Tu poses une question, t'as une réponse. » Plusieurs participantes indiquent d'ailleurs avoir appris à enseigner en posant des questions à leurs collègues et aux CP, ainsi qu'en écoutant leurs conseils. En revanche, s'étant senties « laissées à elles-mêmes » lorsqu'elles étaient en milieu de stage à leurs débuts en enseignement, Ghislaine et Alexe ne considèrent pas avoir bénéficié de ces discussions entre collègues de proximité afin d'apprendre leur nouvelle profession. Dans le but de pallier cette distance, Ghislaine dit avoir souvent téléphoné à une CP ou à ses collègues qui enseignaient en stage et avoir échangé avec des enseignantes qui n'étaient pas du CFP Fierbourg. Charlotte soutient également être souvent demeurée seule avec ses questionnements, puisqu'elle a débuté avec des élèves dans un pavillon du CFP où elle était la seule enseignante du secteur santé. Elle affirme avoir trouvé ardu l'apprentissage de la gestion de classe et que c'est lorsqu'elle a intégré le pavillon du secteur santé qu'elle l'a apprise, en écoutant parler ses collègues. Elle dit aussi avoir apprécié les conseils de la

professionnelle à la motivation scolaire, venue observer des élèves en classe, et avoir écouté les recommandations de certaines enseignantes qui lui ont indiqué comment agir dans des situations particulières pour lesquelles elle ne voyait pas d'issue.

Essais et erreurs

À la question *Comment pensez-vous avoir appris à enseigner?*, six participantes répondent spontanément qu'elles ont appris en faisant beaucoup d'essais et d'erreurs. Ghislaine, qui a commencé à enseigner en milieu de stage, indique avoir « appris à la dure » : elle voulait trop en montrer à ses élèves, trop tôt dans ses stages. Ce fut la même chose pour Laurie, qui déclare l'avoir compris plus tard. Karla indique pour sa part avoir essayé différentes méthodes d'enseignement, mais jamais en improvisant, afin d'éviter le plus possible les erreurs. Quant à Charlotte, elle soutient qu'elle réalisait certaines erreurs qu'elle commettait à ses débuts en enseignement, mais qu'à ce moment, elle ne savait pas comment y remédier : « J'étais consciente que c'était un peu ridicule de lire un livre devant les élèves, mais je ne savais pas comment faire [...] pour que ce soit plus intéressant. »

Se jeter à l'eau

Les neuf participantes mentionnent, en différents termes, le fait d'avoir dû se jeter à l'eau à leurs débuts en enseignement, ou le fait de s'être senties jetées à l'eau par la direction ou les CP. C'est le cas de Carmen qui, devant l'ampleur de la tâche lors de sa première journée au CFP, s'est dit qu'elle n'avait pas le choix de foncer : « On se relève les deux manches pis *let's go*, on y va là, on fonce. » Elle indique que personne ne lui a expliqué quoi faire pour se préparer à son premier cours : « C'est comme, on te garoche là, puis "vas-y"! [...] On apprend sur le tas puis on devient bon au fil du temps, là, mais au début, c'est sûr que c'est pas des cours de qualité qu'on donne. » Alexe, pour sa part, s'est sentie « envoyée dans la gueule du loup », tandis que Charlotte a eu l'impression d'être « lancée dans une fosse aux lions, avec pas beaucoup d'outils ». Érica indique quant à elle s'être sentie déstabilisée et « un peu dans le néant » lors de ses premières journées en enseignement : « C'était comme :

“Voici ton matériel, *let's go* [...] t'as 25 élèves, enseigne.” » De leur côté, les participantes ayant commencé leur enseignement en stage se sont aussi senties jetées à l'eau. Ghislaine garde ce souvenir de son premier contact avec l'enseignement : « En commençant ça été assez rapide : “Voilà tes élèves.” Faut que tu les contactes, puis tu commences dans un milieu que tu connais pas, avec des élèves que tu connais pas. » Karla, Laurie et Hélène affirment quant à elles avoir « appris sur le tas ». Marie, de son côté, a trouvé cette insertion en milieu de travail « très difficile », en ayant l'impression d'avoir « appris à nager toute seule ». Elle explique avoir eu « un cours Zoom⁵ [...] de quelques heures [...] pour [se faire] dire “envoie, lâche-toi!” ». Marie raconte : « La première année, je me suis pas mal arrangée comme je pouvais, je faisais ce que moi je pensais que c'était puis comme moi j'aurais fait sur un département. » Quant à Laurie, elle a eu l'impression d'être « lancée dans le bain » : « C'est un problème de gestion parce que c'est l'inconnu et puis on nous lance dans le terrain comme ça et puis on nous donne rien. [...] Genre on me donne le papier [des objectifs du stage] et puis “vas-y”. »

Partage

Six participantes indiquent que le partage de matériel pédagogique de la part des autres enseignantes et enseignants a contribué à leur apprentissage de l'enseignement. C'est le cas de Marie, qui dit considérer que son « enseignement devient de plus en plus riche » avec tout ce qu'elle obtient de ses collègues, et de Laurie, qui affirme : « Dès qu'on va voir des gens, même si on les connaît pas, [...] [ils] partagent des choses. [...] Moi personnellement j'ai jamais eu de “ ben non, j'ai rien à te donner ”, t'sé. Y'a toujours un partage. »

Observation

Carmen, Charlotte et Érica, quant à elles, mentionnent avoir bénéficié de l'observation de collègues durant leur enseignement. Toutes trois affirment que cette manière de faire les a aidées dans l'apprentissage de leur nouveau métier. Érica indique qu'elle a eu « un déclic »

⁵ Logiciel de vidéoconférence.

lorsqu'elle a observé une collègue, en la voyant modifier ses stratégies d'enseignement et interagir avec ses élèves. Outre l'observation directe en classe, Charlotte a visualisé des capsules vidéo conçues par ses collègues. Quant à Hélène, elle indique avoir pris exemple sur les enseignantes et enseignants qui l'ont formée pendant ses propres études. Finalement, Carmen soulève l'opportunité qu'elle a eue d'observer ses collègues lorsqu'elle était appelée à agir à titre de deuxième enseignante en laboratoire et considère que cette expérience a été formatrice pour elle.

Mentorat

Sans que le sujet du mentorat soit directement abordé dans l'entretien, cinq participantes en ont fait mention lorsqu'interrogées sur leurs manières d'avoir appris à enseigner. Notons toutefois que lors de leur embauche, aucune d'elle n'a eu accès à un programme formel de mentorat, celui-ci ayant été mis sur pied quelque temps après leurs débuts en enseignement (Ministère de l'Éducation du Québec, 2022). Tout d'abord, Alexe se souvient de l'une de ses collègues de bureau qui l'a soutenue à ses débuts en enseignement, allant jusqu'à l'accompagner lors de son premier cours théorique : « Sans avoir le titre officiel, elle est comme devenue mon mentor si je peux dire là. » Alexe qualifie cette collègue de « phare » pour elle. Quant à Marie, elle évalue que, lorsqu'elle a commencé à enseigner, en pandémie de COVID-19, les deux CP du CFP « étaient débordées », avec environ 40 nouvelles personnes enseignantes à gérer : « [Ils] nous avaient dit pendant un bon bout de temps qu'on aurait des mentors et tout ça, mais t'sé, ça venait pas. [...] Je connaissais personne, fait que [...] oui, ça été difficile pour ça. » Charlotte aussi indique qu'elle n'a pas eu d'enseignante ou d'enseignant ressource vers qui se tourner lors de son arrivée en FP alors que Ghislaine et Karla disent apprécier grandement le programme de mentorat nouvellement offert au CFP Fierbourg. Ghislaine soutient : « Ce que [la mentore] fait présentement, ça aide vraiment beaucoup. Parce que c'est pas comme interpellé un peu n'importe qui, que tu sais pas comment il va te répondre. » Cette participante dit considérer « véridiques » les informations reçues par une personne ressource officielle.

Appropriation de la matière

Trois participantes indiquent qu'une part de leur apprentissage de l'enseignement est passé par l'appropriation de la matière à enseigner. Karla affirme qu'à ses débuts, elle étudiait tous les soirs afin de se préparer à enseigner en SSA, même si elle connaissait très bien le métier. Laurie, de son côté, soutient avoir lu tous les volumes et les cahiers des élèves, en plus d'avoir fait toutes les activités qui leur seraient proposées dans les compétences qu'elle s'apprêtait à enseigner. Pour les matières qu'elle connaissait moins, elle mentionne avoir d'abord fait des apprentissages en lien avec le contenu, avant de se l'approprier. Carmen, quant à elle, dit avoir compris rapidement qu'elle devait aller plus loin dans ses recherches en lien avec la matière à enseigner, afin de pouvoir répondre aux interrogations de ses élèves : « Parce que tu te fais poser des questions puis là tu dis “oh mon dieu, je me suis fait pagner cette fois-là”, [...] c'est pas le fun de se sentir coincée en-avant là. Y'a zéro plaisir. » Elle aborde aussi le sujet du manque de ressources à sa disposition afin de s'imprégner de la matière. Elle aurait aimé avoir des volumes de références plutôt que des cahiers faits maison dans lesquels elle déplore avoir découvert des erreurs de contenu. Par ailleurs, Laurie, Ghislaine et Hélène mettent en évidence un obstacle à leur apprentissage de l'enseignement en stage : les changements fréquents de milieux de soins, possédant tous leurs particularités et leurs spécialités nécessitant des approches diversifiées, avec des équipes de travail différentes. Dans ce contexte, s'approprier la matière à enseigner devient, selon elles, un défi nécessitant une grande capacité d'adaptation.

Analyse réflexive

Parmi les méthodes énoncées pour apprendre à enseigner, deux participantes mentionnent l'analyse réflexive. Lorsqu'elle enseignait en ligne, Karla enregistrait ses cours afin de les réécouter dans le but de s'améliorer. Elle indique aussi demander une rétroaction à ses élèves lorsqu'elle expérimente une nouvelle activité. Pour sa part, Érica explique que souvent, avec le recul, elle se dit qu'elle aurait modifié des manières de faire dans son enseignement. Lorsqu'elle donne à nouveau une compétence connue, elle se fait personnellement un bilan afin de s'améliorer.

Soutien de la communauté des nouvelles personnes enseignantes

Deux participantes soulignent l'apport de leurs collègues novices dans leur apprentissage de l'enseignement. Laurie dit qu'elle adopte souvent les stratégies de ses collègues débutantes et débutants ayant expérimenté différentes manières de travailler. Elle affirme aussi avoir parfois elle-même soutenu du nouveau personnel enseignant :

La dernière fois, j'ai une collègue qui a appelé parce qu'elle allait donner un pré stage 17⁶, t'sé, un truc comme ça. Mais elle a dit "qu'est-ce que c'est ça? Qu'est-ce que c'est Moodle⁷?" Ben moi, j'ai un an d'expérience, donc j'ai pu lui faire faire du pas à pas de la maison. [...] Mais parce qu'elle, elle est à ma place, il y a un an. Donc je sais ce qu'elle vit, je sais où elle est. Je m'en souviens très bien, tu vois? »

Alexe mentionne pour sa part que l'enseignante qui occupait le bureau voisin du sien, lors de son passage en enseignement, était aussi une nouvelle enseignante et qu'elles se sentaient mutuellement à l'aise de se poser des questions.

4.1.4.2 Zone de confort

L'apprentissage de l'enseignement étant un vaste sujet, il devient intéressant de savoir avec quels aspects de leur nouvelle profession les participantes à l'étude étaient le plus à l'aise, leur « zone de confort », lors de leurs débuts comme enseignantes. Six participantes affirment qu'elles étaient à l'aise avec tout ce qui touche aux soins infirmiers et aux milieux de soins. Par exemple, Alexe exprime spontanément : « En stage, ben là c'était inné. [...] En stage, t'sé, t'es dans ton milieu, dans tes éléments ». Elle ajoute que les stages qu'elle a effectués dans des milieux cliniques où elle connaissait déjà le personnel soignant ont été ceux pour lesquels son intégration a été le plus aisée. Laurie affirme pour sa part : « Être en stage avec les élèves, en fait, c'est faire notre métier puis de les encadrer, mais ça reste du concret, ce qu'on connaît. [...] Je connais comment ça marche une journée de travail. » Marie abonde dans le même sens en soutenant qu'avec toutes les difficultés qu'elle a connues à ses débuts en enseignement, « une chance [qu'elle était] en contrôle du milieu ». Par ailleurs,

⁶ Stage Soins spécifiques.

⁷ Environnement numérique d'apprentissage.

trois participantes nomment leur capacité à créer un lien avec les élèves comme un aspect de l'enseignement dans lequel elles se sentaient à l'aise à leurs débuts. Entre autres, Karla soutient qu'elle avait « le sentiment de parler le même langage » que les élèves. Charlotte, malgré le fait qu'elle ait affirmé plus tôt avoir eu de la difficulté avec la gestion de classe lors de ses premiers pas en enseignement, indique pour sa part : « J'avais de la facilité à discuter avec [les élèves] puis à leur donner une confiance. » Dans un autre ordre d'idée, Carmen dit qu'elle était à l'aise de parler devant sa classe et ce, dès ses premiers jours en enseignement : « J'aime dessiner, j'aime écrire au tableau, j'aime expliquer, j'aime bouger, fait que ça c'était mon point positif. J'suis pas gênée. » Laurie parle quant à elle de la maîtrise de la matière à enseigner. Malgré le fait qu'elle ne connaissait pas toutes les compétences, « c'était pas des choses nouvelles de zéro ». Enfin, Érica, qui avait planifié cette seconde carrière depuis longtemps, dit être dans son élément en enseignement en général.

Le tableau 7 présente une synthèse des thèmes abordés par les participantes en lien avec la dimension de la professionnalité de leur IP en enseignement.

Tableau 7
Thèmes abordés en lien avec la dimension de la professionnalité de l'IP en enseignement

Moyens employés pour apprendre à enseigner	<ul style="list-style-type: none"> • Écoute et discussions; • Essais et erreurs; • Se jeter à l'eau; • Partage; • Mentorat informel; • Appropriation de la matière; • Analyse réflexive; • Soutien de la communauté des nouvelles personnes enseignantes.
Zone de confort	<ul style="list-style-type: none"> • Milieux de soins (stages et milieux de travail); • Enseignement des techniques de soins; • Création d'un lien avec les élèves; • Aisance à s'exprimer devant une classe pour une participante; • Maîtrise de la matière à enseigner pour une participante.

4.1.5 Dimension liée aux aspects émotionnels et affectifs

4.1.5.1 Choc de la réalité

Le choc de la réalité se vit lorsque la personne enseignante est placée face au fossé séparant ses idéaux professionnels et la réalité (Coulombe et al., 2010; Huberman, 1989; Mukamurera, Lakhal, et al., 2020). Ainsi, des participantes ont décrit ce qui les avait le plus choquées lors de leurs débuts en enseignement. D'entrée de jeu, Karla fait mention d'un changement abrupt de carrière : « L'adaptation, ça été épouvantable là, vraiment là. Parce que justement, vendredi : entrevue; lundi : cours. » Laurie va dans le même sens en déclarant : « Ben au début, c'était plus un choc. [...] Parce que c'était complètement différent de ce qu'on faisait juste avant, la semaine d'avant. » De son côté, Charlotte déclare avoir été choquée par le manque de responsabilisation des élèves :

« Aujourd'hui, je viens pas à l'école, c'est vendredi après-midi, puis je m'en vais veiller à soir ». Fait que je trouve que [la responsabilisation] n'est plus la même. L'autocritique non plus est plus acceptée. [...] Je suis jamais allée dans le bureau du directeur pour dire « j'ai coulé mon examen puis c'est la faute de la prof ».

Marie et Ghislaine n'avaient quant à elles pas envisagé devoir gérer le stress de leurs élèves, en plus du leur. Ghislaine dit avoir beaucoup de gestion « de leurs émotions, de leurs problèmes personnels » à effectuer : « Des fois des étudiants qui vont pleurer, grosse anxiété décompensée, ou... On dirait que je m'attendais vraiment pas à ça là. Souvent je me sens plus comme une psy qu'une enseignante. » Elle ajoute qu'elle ne s'attendait pas à devoir « jouer à la maman » avec ses élèves. Cette participante évoque également son étonnement de devoir gérer des agissements d'élèves plus âgés qu'elle. Hélène parle aussi de cette surprise: « Je donnais des conseils à l'étudiante, mais là l'étudiante, c'était une mère de quatre enfants t'sé, [...] puis là, elle avait des problèmes de comportement. » En ce qui concerne Carmen, elle exprime son étonnement face à la difficulté de planifier ses leçons : « Je pensais que ce serait plus facile parce que tu connais la matière, mais non, pas tant. [...] Puis même si on me donne un devis là, tu sais pas comment le lire, [...] tu connais pas la matrice. » Elle ajoute : « Là c'est comme si tu réalises l'ampleur du travail qu'il y a à faire [...] Oh *my god!* » Laurie aussi mentionne son étonnement quant au travail à effectuer pour préparer des cours.

Elle affirme également qu'elle « [s'attendait] à avoir du travail à la maison, mais [qu'elle ne s'attendait] pas à en avoir autant ». C'est cet aspect de l'enseignement qui l'a le plus frappée. Cette participante ne croyait pas non plus devoir « essayer de faire une approche le plus personnelle possible en fonction des difficultés de chacun puis de sa façon de fonctionner », avoir à varier autant ses stratégies pédagogiques, pas plus qu'elle ne croyait devoir s'approprier autant la technopédagogie. Enfin, Laurie n'entrevoit pas une chute de salaire si importante. En ce qui concerne Marie, qui a débuté avec des élèves en milieu de travail qui lui téléphonaient à toute heure de la journée et du soir, sept jours par semaine, c'est cet empiètement de sa vie professionnelle sur sa vie privée qui l'a le plus déconcertée : « Ça m'a fait douter des fois. Je me suis dit “mon dieu, si c'est ça l'enseignement à temps plein, j'suis pas sûre que la qualité de vie est autant là”. »

4.1.5.2 Enthousiasme

Pendant les premières années en enseignement, l'enthousiasme côtoie la survie chez le nouveau personnel (Huberman, 1989). Selon cet auteur, cet émerveillement vécu par les novices en enseignement contribue à la poursuite de leur carrière, malgré les difficultés engendrées par leurs débuts dans la profession. Aucune question directement en lien avec ce sujet n'a été posée aux participantes: les résultats présentés ici sont des expressions d'enthousiasme spontanément exprimées par huit d'entre elles.

Tout d'abord, deux participantes décrivent la fébrilité qui côtoie les difficultés liées à l'IP. Ghislaine indique que, pour elle, « c'est un mélange d'excitation et de stress ». Elle parle aussi d'ambivalence en ajoutant : « Encore là, dépendant des moments, des fois *wow* j'adore puis d'autres fois je veux... J'ai le goût de tout lâcher puis de retourner sur mon ancien poste. » Érica, pour sa part, dit qu'elle avait « hâte de voir [ses] élèves puis de commencer ». Elle décrit ainsi ses premiers pas en enseignement :

Je dirais : en amour avec le métier. Je me suis pas trompée, j'étais vraiment contente, malgré que je trouvais que je manquais de support parfois, ou de repères [...]. C'était pas toujours facile. Fait que de l'anxiété, de l'amour, de l'incompréhension, *woup*,

on revient à l'amour... c'est un beau mélange de tout ça. [...] C'était stressant, mais motivant.

Érica fait également mention du « regain d'énergie » qu'elle a ressenti en débutant sa nouvelle carrière et elle affirme que l'enseignement, « c'est vraiment [sa] passion ».

Alexe décrit quant à elle sa fierté et son « sentiment du devoir accompli » en terminant ses leçons et elle ajoute : « Puis d'être capable de répondre, quand [les élèves] posent des questions puis d'être capable de pas juste lire, mais d'être capable de parler de ce que t'as fait, de ce que t'as vu, de rendre ça intéressant. » Cette participante soutient qu'elle était « vraiment fière » de dire qu'elle était enseignante : « Mais t'sé, c'est *hot* d'avoir fait ça. Je me trouve *hot* d'avoir plongé de même. » Carmen, pour sa part, déclare que lors de son premier cours, « ça a comme fait *wow!* ». Par la suite, elle voulait en apprendre plus au sujet de l'enseignement : « C'est comme un motivateur aussi là. C'est quelque chose qui te crinque, qui t'aide à poursuivre. » Karla également était stimulée par le fait d'en découvrir plus à propos de l'enseignement et dit qu'elle était « tout le temps un peu excitée de venir devant les étudiants ». Charlotte, de son côté, était motivée par le désir « de bien faire les choses ». Elle explique ainsi son sentiment : « Puis de sortir puis de dire "ok, mes élèves, ils ont réussi leur compétence parce que j'ai bien montré les choses". Oui, ça prend de l'étude et tout ça, mais j'ai bien fait mon travail. » Marie, quant à elle, parle des nouvelles connaissances qu'elle acquiert de jour en jour : « C'est très motivant. T'sé, tu dis "*oh wow*, j'ai un bagage à apporter là". » Laurie indique pour sa part qu'elle trouvait « passionnant [...] de pouvoir transmettre puis de pouvoir prendre le temps avec des élèves de leur montrer des choses, puis de leur apprendre des choses sur le terrain. »

4.1.5.3 Confiance en soi

Questionnées à savoir si elles avaient confiance en elles lors de leurs débuts en enseignement, les participantes expriment des réalités différentes. Certaines abordent le sujet avec un certain bémol; c'est le cas d'Hélène :

Je dirais oui et non. Parce que t'sé, quand j'avais commencé j'avais 25 ans, fait que j'avais comme des commentaires un peu sur mon âge. [...] Mettons, quand j'arrivais sur le département, on me disait "tu commences ton stage?" Je disais "ben non, je suis la prof". [...] Fait que des fois, j'avais l'impression que ça remettait ma crédibilité en question.

Cette ancienne enseignante ajoute avoir parfois ressenti « le syndrome de l'imposteur » et s'être demandé si elle était trop jeune pour enseigner. Elle parle aussi du manque de rétroaction, qui a, selon elle, nui à sa confiance et qui l'a parfois portée à se remettre en question. En ce qui concerne Karla, elle qualifie sa confiance en elle de moyenne : « Parce que justement, on sait pas c'est quoi les barèmes, c'est quoi les attentes ou les objectifs. » De son côté, Ghislaine aborde le sujet de sa confiance en elle avec sa réalité d'enseignante en stage :

Oui, j'ai confiance, mais c'est sûr que, à toutes les fois que je rentre dans un nouveau milieu, ben là, la confiance est plus difficile. Là, ça va revenir, mais ça va dépendre encore là de l'équipe [de soins du milieu de stage]. Est-elle sympathique? Est-ce que je suis bien reçue ou pas? [...] Après quelque temps, puis si je reste, si je retourne à la même place, ben déjà là je me sens plus confiante.

Elle précise par la suite qu'à chacune des fois où elle enseigne la même compétence en stage, elle se sent meilleure et elle a « plus confiance en [son] jugement ».

Certaines participantes expriment pour leur part un manque de confiance en elles plus marqué lors de leurs débuts en enseignement. À l'instar d'Hélène, Charlotte nomme le « syndrome de l'imposteur » qu'elle a vécu et déclare qu'à cette période de son IP, elle se sentait « comme une brebis au travers d'un champ de loups ». Lorsqu'une ou un élève lui posait une question, elle doutait de sa réponse même si elle savait qu'elle était bonne. Malgré le fait qu'elle ne se dise pas encore prête à enseigner des compétences plus chargées, elle affirme se sentir aujourd'hui « beaucoup plus à l'aise » qu'à ses débuts en enseignement. Carmen, quant à elle, exprime que lors de cette période de sa vie professionnelle, elle avait l'impression de se mettre en jeu et Marie soutient qu'elle se remettait beaucoup en question : « Je voulais toujours savoir si c'était la bonne chose que je faisais, que je montrais. »

Alexe, quant à elle, dit considérer qu'elle avait confiance en elle lorsqu'elle travaillait en enseignement : « Je partais de rien, pas de connaissances. [...] Fallait que j'aie confiance en moi si non j'aurais pas été. T'sé de se présenter en-avant du monde, [...] si t'as pas confiance en toi, [...] tu peux pas faire ça. Impossible. » Cette participante précise tout de même : « Ben les premiers cours, [...] je *shakais*. [...] Je savais pas où ce que je m'en allais. » Elle ajoute que, malgré sa confiance en elle lorsqu'elle enseignait, elle ne se serait pas sentie prête à enseigner les compétences plus ardues du programme d'études SASI.

4.1.5.4 Sentiment d'être efficace

Il a été demandé aux participantes à l'étude d'évaluer la perception de leur efficacité comme enseignante lors de leurs débuts en enseignement, en se basant sur une échelle de zéro à dix : zéro étant *J'étais nullement efficace* et dix étant *J'étais parfaitement efficace*. Deux d'entre elles se sont attribuées un pointage de quatre ou moins, quatre ont dit se situer entre cinq et six et deux participantes ont évalué leur sentiment d'être efficace à leurs débuts en enseignement à plus de six sur 10.

Tout d'abord, Carmen est la participante s'étant sentie la moins efficace lors de son changement de carrière. Elle exprime spontanément que son efficacité professionnelle à ce moment se situait environ à un et demi sur dix. Après réflexion, elle augmente son évaluation à trois et précise : « Non, mais c'est vrai. [...] On te demande de faire quelque chose que tu connais pas. Pas de structure, pas rien. [...] Je pense qu'avant de devenir à l'aise en enseignement, ça prend une couple d'années là. » Pour sa part, Charlotte évalue que son sentiment d'être efficace en enseignement à ses débuts se situait entre trois et quatre sur dix. En ce qui a trait aux participantes s'accordant entre cinq et six sur dix, quatre évoquent la « note de passage ». C'est le cas d'Alexe, d'Hélène, de Marie et de Laurie, cette dernière justifiant ainsi son raisonnement :

J'ai appris toute la matière, je la connaissais, puis je me suis organisée pour pouvoir la livrer puis être à l'aise sur mon sujet. [...] J'ai eu des beaux retours de mes élèves puis j'ai eu très peu d'échecs [...]. Donc je me dis « j'atteins ce qu'on m'a demandé de faire » : faire un cours puis que mes élèves comprennent puis qu'ils réussissent.

Cette participante s'accorde également la note de passage en raison de la réaction de la direction lorsqu'elle a voulu démissionner : on a modifié sa tâche pour la garder au CFP. Elle interprète cette action comme une marque de reconnaissance du travail effectué. Quant à Érica, elle établit une distinction entre deux aspects de l'enseignement : « Au niveau de l'enseignement proprement dit, pour transmettre un savoir, je me donnais un sept. Au niveau pédagogique, d'adapter les interventions, la gestion de classe, [...] là je me donnais un cinq. » Elle ajoute : « En stage, ça allait bien, mais quand je suis venue faire des cours théoriques là, j'ai vraiment été déstabilisée. [Le sentiment d'efficacité] était pas mal moins là. » Enfin, Karla s'attribue un pointage d'efficacité à ses débuts en enseignement à six et demi sur 10 et Ghislaine s'accorde entre six et sept.

4.1.5.5 Stress

Afin de comprendre l'intensité et les sources du stress vécu par les participantes lors de leurs débuts dans leur nouvelle carrière, la question suivante leur a été posée : « Parlons de stress : qu'avez-vous vécu à ce sujet? » Les réponses sont multiples. Tout d'abord, quatre d'entre elles ont vécu un stress décrit comme envahissant. C'est le cas de Marie, qui a débuté en enseignement à l'été 2020 avec le programme SSA et qui décrit ses premiers temps dans sa nouvelle carrière comme source de stress et d'anxiété, au point de ne pas en dormir la nuit : « Me réveiller en pleine nuit en panique là parce que "ah mon dieu, y'est arrivé telle affaire, faut que j'aille régler ça". » Parmi ses autres sources de stress, cette participante identifie le fait qu'à chaque semaine, elle devait voir 20 élèves ayant des horaires de travail différents, répartis dans plusieurs départements, dans deux CHSLD. Elle dit avoir trouvé la gestion des horaires ardue : « Je savais pas, personne m'avait expliqué comment faire ça. » Les superviseurs, chargés de montrer leur métier aux élèves, ont aussi constitué une source de stress pour Marie, puisque plusieurs étaient eux-mêmes débutants dans leur carrière. Questionnée à savoir comment elle avait géré ce stress, Marie répond spontanément : « Oh mon dieu, je gérais pas! C'était au jour le jour. C'était difficile. » Karla aussi dit avoir vécu un grand stress, provenant de différentes sources : elle était face à l'inconnu, à la fois avec le programme d'études qu'elle enseignait et avec les mesures sanitaires qu'elle devait

appliquer⁸; elle supervisait des élèves dans des CHSLD en écloison de COVID-19, elle devait s'assurer qu'aucun de ses élèves ne présente un test positif à cette maladie, elle voyait son horaire de travail régulièrement modifié et elle connaissait mal les attentes que le CFP avait envers elle. Laurie décrit pour sa part un niveau de stress élevé au point où, après six mois en enseignement, elle ait voulu démissionner. En stage, elle avait l'impression de ne pas gérer adéquatement le suivi des personnes soignées sous sa responsabilité et, par le fait même, de mettre son permis d'exercice de la profession infirmière en jeu⁹ : « J'étais stressée avec six élèves en chirurgie quand il fallait les monter tous à deux patients¹⁰. » Laurie dit juger que le fait de n'avoir eu que très peu de formation avant d'aller en stage, voire aucune, a contribué à ce stress. Elle nomme par ailleurs certaines autres sources de stress : la méconnaissance des objectifs de performance de chacun des stages, la charge de travail considérable, le fait de devoir assimiler toute la matière à enseigner, l'absence de temps libre entre les compétences pour la préparation de cours, donc l'emploi d'une grande partie de son temps libre à cette fin, et la pression de mener ses élèves à la réussite. Elle souligne cependant qu'en enseignement théorique, le stress est différent de celui vécu en stage : « On n'a pas l'humain derrière, donc [...] on n'a pas de vie, on va dire, entre nos mains. » À ses débuts dans sa nouvelle profession, Ghislaine, qui n'enseigne qu'en stage, décrit également un niveau de stress élevé provenant de différentes sources: débiter un stage dans un milieu qu'elle ne connaissait pas, enseigner un stage pour la première fois, la peur de « perdre le contrôle de la situation », car les élèves pourraient commettre des erreurs dangereuses pour les personnes soignées sans qu'elle s'en rende compte, donc aussi, à l'instar de Laurie, la crainte de perdre son droit d'exercice de la profession infirmière. Cette participante décrit également la crainte de se faire « rentrer dedans » ou se faire « intimider un peu par une étudiante » (ce qui lui est déjà arrivé et elle n'avait alors pas su comment réagir), l'annonce à une ou un élève d'un verdict d'échec, la

⁸ Pendant la pandémie de COVID-19, les consignes en lien avec les mesures sanitaires étaient en constante évolution.

⁹ En tant que membre de l'Ordre des infirmières et infirmiers du Québec (OIIQ) ou de l'Ordre des infirmières et infirmiers auxiliaires du Québec (OIIAQ), l'enseignante ou l'enseignant a la responsabilité de la sécurité des personnes soignées qu'elle confie à ses élèves en stage. Son permis d'exercice professionnel pourrait donc être suspendu, voire révoqué, en raison d'éventuelles fautes commises par ses élèves.

¹⁰ Les stages en supervision directe s'effectuent selon un ratio d'une personne enseignante pour six élèves.

crainte que son nom circule dans les groupes d'élèves comme quelqu'un qui attribue souvent des verdicts d'échec en stage et les journées d'orientation lors desquelles elle rencontre ses nouveaux groupes.

Par ailleurs, le stress vécu par cinq participantes lors de leurs débuts en enseignement a été modéré. C'est le cas d'Érica, pour qui les sources de stress concernaient l'aspect administratif de l'enseignement, l'ampleur de sa tâche, le fait de débiter une nouvelle carrière, celui de « se présenter devant 25 personnes » et celui de se sentir jugée par ses collègues. De son côté, Charlotte dit avoir eu le sentiment de vivre du « stress de performance », mais qui ne l'a pas envahie : « Je pense que c'est un stress normal. Peut-être un petit peu plus haut que la normale. Pour rentrer dans la classe, [et] des fois, avoir les mains moites, t'sé, parce que tu veux bien faire. » Cette participante indique qu'elle se demandait souvent si elle expliquait bien la matière à ses élèves, qu'elle trouvait stressant de bien s'adapter à leurs différentes nationalités et cultures et qu'elle pensait que, si ces derniers ne réussissaient pas, c'est qu'elle n'avait pas bien rempli son rôle. Elle nomme aussi comme source d'anxiété le fait qu'afin d'enseigner, elle ait dû démissionner de son poste d'infirmière auxiliaire en centre hospitalier, ce qui lui a occasionné une incertitude financière. Afin de définir son stress, Alexe utilise quant à elle les mots « insécurité » et « angoisse ». Tel qu'indiqué plus tôt, elle tremblait lors de ses premières leçons, car elle était face à l'inconnu, mais elle ajoute que ce stress ne l'a pas empêchée de dormir et qu'il n'a pas « mené [sa] vie ». Elle parle aussi d'anxiété de performance lorsqu'elle se retrouvait devant une classe. À l'instar de Charlotte et d'Alexe, Hélène aborde le sujet du stress de performance qu'elle relie à ses questionnements. Lors de son passage en enseignement, elle dit s'être fréquemment demandé si elle faisait bien les choses. Elle indique aussi que lorsqu'il se présentait, son stress était souvent lié à une situation problématique. À titre d'exemple, elle mentionne un événement survenu en stage avec un élève : « Il a fallu qu'on aille rencontrer la direction ensemble, fait que t'sé, ça été... j'étais pas trop à l'aise là-dedans. » Carmen indique également avoir vécu un peu de stress à ses débuts en enseignement, mais qu'il n'a jamais été envahissant. Elle hésite même à considérer son sentiment comme étant du stress, elle préfère les termes « inconfort » et « insécurité ».

4.1.5.6 Répercussions de l'IP sur les proches

Sept participantes affirment que leurs proches ont été impliqués d'une manière ou d'une autre dans leur IP. Certaines disent d'abord avoir été soutenues par ceux-ci; elles parlent de support moral, d'écoute, de discussions et de compréhension. Érica indique d'ailleurs que son conjoint et ses enfants ont « embarqué dans [son] projet ». Outre le soutien, trois participantes soulignent les encouragements qu'elles ont reçus de la part de leurs proches. Alexe soutient qu'en plus de l'encourager, sa famille immédiate était fière d'elle lorsqu'elle enseignait. Charlotte mentionne pour sa part que son entourage immédiat valorise les études et que, par le fait même, ses proches sont fiers qu'elle débute des cours universitaires. Enfin, deux participantes soulignent le fait que leur conjoint se soit impliqué dans leur IP en augmentant leur contribution aux tâches familiales et domestiques.

Par ailleurs, huit participantes soutiennent que leurs proches ont été impactés lors de leur IP en enseignement, soit positivement, négativement, ou les deux. Seule Hélène déclare qu'elle n'a eu aucune incidence sur les gens de son entourage. Du côté positif, les participantes évoquent leurs horaires de travail qui se rapprochent maintenant de ceux de leur famille. Charlotte constate : « Que je sois plus obligée de faire des temps supplémentaires, que je travaille plus les fins de semaine, pour [mon conjoint] c'est un gros plus aussi. [...] Pour les enfants aussi. » Cette participante, tout comme Karla, soulève également le fait qu'elle peut maintenant voir ses proches plus régulièrement.

D'autre part, deux participantes évoquent l'impact négatif que leurs débuts en enseignement ont eu sur leurs proches. Marie revient sur le stress qu'elle a vécu lors de la supervision d'élèves en milieu de travail, dans le cadre de l'AEP SSA. En parlant de ses enfants et de son conjoint, elle déclare : « [Ils] me voyaient stressée, [ils] m'ont jamais vue comme ça. [...] Souvent, même les week-ends, t'sé, je faisais un peu de travail, [...] le téléphone qui sonne tout le temps. Ça a impacté notre vie familiale, c'est sûr. » Alexe évoque quant à elle un impact négatif sur ses proches en raison du travail à effectuer à la maison pour la préparation des cours et des longues journées lorsqu'elle enseignait en stage.

Enfin, deux participantes disent considérer que leurs proches ont été impactés à la fois positivement et négativement par leur IP. Érica l'explique ainsi :

Ben, négativement parce que c'est sûr que j'avais moins de temps pour faire peu importe, des activités des fois, ou préparer des soupers, des choses comme ça. [...] Mais si non, positivement parce [qu'ils] étaient contents de [...] retrouver une [Érica] un peu plus vivante, qui commençait à être démoralisée en milieu de soins.

Cette participante, nouvellement universitaire au BEP, indique aussi trouver intéressant que son fils adolescent voit que « peu importe l'âge qu'on a, on peut retourner à l'école, il est jamais trop tard pour avancer ». Du côté de Laurie, l'aspect moins intéressant pour ses proches est aussi venu des heures de travail qui ont souvent empiété sur la vie familiale, mais également du salaire qui a sensiblement diminué. Quant à l'impact positif de ce changement d'emploi, elle le relie aux vacances d'été et aux fins de semaine passées en famille.

Le tableau 8 présente une synthèse des sujets abordés par les participantes en lien avec la dimension des aspects émotionnels et affectifs de leur IP en enseignement.

Tableau 8
Thèmes abordés en lien avec la dimension des aspects émotionnels et affectifs de l'IP en enseignement

Choc de la réalité	<ul style="list-style-type: none"> • Choc lié au changement de carrière en quelques jours; • Gestion du stress des élèves; • Gestion de comportements inappropriés d'élèves plus âgé.e.s que soi; • Ampleur du travail à effectuer; • Empiètement de la vie professionnelle sur la vie personnelle.
Enthousiasme	<ul style="list-style-type: none"> • Sentiments de fébrilité et d'excitation (qui alternent parfois avec le découragement); • Hâte de rencontrer les élèves; • Regain d'énergie; • Fierté; • Passion de la transmission de savoirs.

<p>Confiance en soi</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Confiance diminuée par le manque de rétroaction, la méconnaissance des attentes institutionnelles, les changements de milieu de stage; • Doute de la justesse des interventions effectuées; • Confiance augmentée par la stabilité des milieux de stage.
<p>Sentiment d’être efficace</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Variable d’une participante à l’autre.
<p>Stress</p>	<p>Niveau de stress :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Envahissant pour quatre participantes; • Modéré pour cinq participantes. <p>Sources de stress :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Supervision d’élèves dans différents milieux de travail de jour et de soir et gestion de leurs horaires; • Inconnu (mesures sanitaires liées à la COVID-19, attentes de l’employeur, milieux de stage, programmes d’études); • Éclotions de COVID-19 dans les milieux de stage et de travail; • Crainte qu’un préjudice soit porté à une personne soignée en stage; • Crainte de voir son permis de l’OIIQ ou de l’OIIAQ suspendu en raison d’une faute commise par une ou un élève en stage; • Manque de formation avant l’enseignement en stage; • Charge de travail considérable; • Manque de temps de préparation de cours; • Empiètement de la vie professionnelle sur la vie personnelle; • Méconnaissance des aspects administratifs de l’enseignement; • Incertitude financière.
<p>Répercussions de l’IP sur les proches</p>	<p>Proches impactés positivement par :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Horaire de travail plus près de la réalité familiale, incluant les vacances scolaires et la fin des horaires de fins de semaine; • Fin du temps supplémentaire obligatoire; • Regain d’énergie et enthousiasme de la nouvelle personne enseignante. <p>Proches impactés négativement par:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Stress vécu par la nouvelle personne enseignante; • Travail à la maison; • Longues journées de travail en stage; • Diminution de salaire.

4.1.6 Comparaison avec l'IP dans le monde de la santé

Au cours de leur entrevue, les participantes ont plusieurs fois comparé l'IP qu'elles ont vécue dans le milieu de la santé avec celle qu'elles vivent, ou ont vécue, en enseignement. La principale comparaison qu'elles effectuent est en lien avec des journées de jumelage dont elles avaient bénéficié lors de leur embauche en centre hospitalier ou en CHSLD et auxquelles elles n'ont pas eu droit en enseignement. À ce sujet, Érica soutient qu'en centre hospitalier, on lui avait accordé entre 10 et 20 jours de jumelage à son embauche et des journées supplémentaires à chacune des unités où elle avait travaillé. Cette procédure lui avait donné l'impression d'être accompagnée, d'être « *coachée* ». Marie parle également de l'accompagnement qu'elle a eu à titre d'infirmière auxiliaire et déplore ne pas en avoir bénéficié comme enseignante : « Moi, je pars de nulle part qui a rapport avec [l'enseignement], j'arrive là, pis "vas-y". » Même son de cloche de la part de Laurie et de Karla, cette dernière ajoutant qu'à l'hôpital, avant son jumelage avec une infirmière auxiliaire, elle avait reçu une orientation théorique de trois jours, ce qu'elle n'a pas eu en enseignement. Ghislaine, pour sa part, affirme qu'elle s'attendait à être jumelée avec une ou un mentor à ses débuts, car c'est ce dont on lui avait parlé lors de son embauche, mais ajoute qu'on ne lui a finalement jamais offert cette mesure de soutien. Enfin, Alexe met l'accent sur la socialisation que permet le jumelage : « Quand t'es jumelée, t'es intégrée, t'es avec quelqu'un de plus vieux, que ça fait plus longtemps qu'il est là, [...] cette personne-là connaît beaucoup de monde, [elle] te présente. » Par ailleurs, Érica mentionne l'aspect du soutien spontané de la part des collègues de travail, lors de l'IP; elle dit en avoir connu plus en étant en centre hospitalier qu'en enseignement.

Le tableau 9 présente une synthèse des thèmes abordés par les participantes en lien avec les différences qu'elles ont décrites entre leur IP dans le monde de la santé à titre d'infirmière ou infirmière auxiliaire et leur IP dans le monde de l'enseignement.

Tableau 9
Différences décrites entre l'IP dans le monde de la santé et l'IP en enseignement

Comparaisons avec l'IP dans le monde de la santé	<ul style="list-style-type: none"> • Orientation théorique de trois jours à l'arrivée versus aucune en enseignement; • Journées de jumelage à l'arrivée et à chaque changement de département versus aucune en enseignement.
---	--

4.2 LA TRANSITION PROFESSIONNELLE

Puisqu'il est établi que, pour le personnel enseignant en FP, la transition professionnelle se vit parallèlement à l'IP (Balleux, 2006a; Balleux, 2011; Deschenaux et al., 2013), comprendre comment les participantes à l'étude vivent ou ont vécu cette transition entre deux professions est essentiel. Elles ont donc été questionnées sur leur passage d'expertes en soins infirmiers à novices en enseignement, sur leur transition identitaire professionnelle ainsi que sur les raisons qui les poussent à demeurer en enseignement, ou sur celles qui les ont incitées à quitter cette carrière.

4.2.1 Perception de la transition professionnelle

Chacune des participantes dit avoir vécu sa transition professionnelle de manière différente, mais la majorité indique qu'elle a été ardue. Tout d'abord, Carmen soutient qu'elle a complètement eu à réapprendre une profession : « T'sé, tu reviens au début puis tu dis ok, là, tout est nouveau là. Tout, tout, tout, tout. [...] Tu retombes vraiment dans le bas de l'échelle, puis tu dis "bon ben t'as deux choix : soit que je l'abandonne ou soit que je la monte". » Elle savait qu'elle voulait enseigner, mais elle dit s'être souvent posé ces questions : « Mais je vais faire ça comment? [Est-ce que je vais] m'en sortir? [Est-ce que je vais] être capable de le faire? [...] Mais mon dieu seigneur, qu'est-ce que je fais ici? » Assise devant le cartable qu'on lui avait prêté en vue d'enseigner une compétence théorique deux jours plus tard, elle avait ces réflexions :

« V'là quelques semaines, j'étais infirmière moi là. [...] Je donnais des soins à des patients. Là, on me demande d'aller enseigner la communication. » [...] C'est

comme, on te prend pis on te *shipe* là. Ouin mais t'es pas juste un pion qu'on peut transporter dans une autre profession sans rien. C'est pas la même affaire [du tout].

Carmen aborde aussi la différence entre le fait d'orienter une nouvelle infirmière ou un nouvel infirmier dans un département à l'hôpital et de former une ou un élève. Elle doit s'assurer que ses élèves comprennent bien leurs soins et elle doit s'adapter à leur rythme, eux qui mettent parfois 20 minutes à réaliser une technique qu'elle aurait faite en cinq minutes si elle avait été seule. Ghislaine fait elle aussi mention de la différence entre l'enseignement en stage à des élèves en formation et l'orientation de collègues infirmières ou infirmiers à l'hôpital. Elle affirme avoir été déstabilisée en réalisant que ses élèves ne connaissent souvent pas certaines notions essentielles : « Parce que des fois, [...] pour toi, c'est de l'acquis là. C'est tellement de quoi de base, de normal, que tu peux même pas te dire que quelqu'un ne le sait pas. » Elle ajoute : « Parce que [...] on est toutes des infirmières, on n'est pas des enseignantes là. » Ghislaine confie par la suite s'être sentie « vraiment moins qualifiée puis moins bonne » lors de ses débuts en enseignement, en comparaison avec les années où elle travaillait à titre d'infirmière, mais elle ajoute qu'elle considère que c'est normal lorsqu'on change de carrière. Érica avait aussi orienté des collègues aux départements où elle travaillait dans les hôpitaux. Ainsi, elle décrit également le réflexe qu'elle avait de considérer les élèves comme des travailleuses et travailleurs de la santé lors de sa transition en enseignement : « Je trouve que j'étais pas assez pédagogique. [...] Je me voyais plus comme une collègue de travail, alors que c'est pas la position qu'on doit avoir. » De son côté, Karla affirme que le fait de passer d'infirmière auxiliaire experte à débutante en enseignement lui a provoqué une pression de performance. Elle explique cette pression à la fois par la volonté de dispenser une formation de qualité aux élèves et par son statut contractuel, donc sans sécurité d'emploi. Pour sa part, Laurie parle de sa transition professionnelle comme d'une « grosse marche » : Avec son chapeau d'infirmière, elle aurait voulu tout montrer à ses élèves; avec son chapeau d'enseignante, elle a finalement compris sur quoi elle devait mettre l'accent. Laurie soutient également que son expertise l'a aidée lors de ses cours théoriques, puisqu'elle les bonifiait d'anecdotes et de faits vécus dans sa carrière. Elle n'a donc pas senti qu'elle n'avait plus

d'expertise; elle a plutôt senti qu'elle devait la mettre à profit avec ses élèves. Marie exprime quant à elle son impatience de se sentir à la hauteur des attentes de ses élèves :

Ouf, tu prends une débarque là. J'ai tout à apprendre. [...] J'aimerais être parfaite, super bonne autant que j'étais sur mon département. [...] Parce que mes élèves méritent d'avoir une enseignante qui est capable de répondre à tout, qui peut les enrichir.

Celle qui a œuvré 25 ans en CHSLD avant d'enseigner soutient avoir parfois l'impression d'apprendre autant que ses élèves.

Quelques participantes ont pour leur part trouvé leur transition professionnelle moins ardue. Alexe affirme qu'elle n'avait pas « mal pris » son passage d'infirmière experte à enseignante débutante, car elle aime apprendre et aller à l'école : « Je sentais que c'était une nouvelle opportunité [...]. J'avais le goût de poser des questions. Justement, c'était à moi de m'abreuver de tout ce que le monde me disait. » Cette participante évoque tout de même le fait qu'elle aurait « bien sûr aimé arriver avec un peu plus d'outils, un peu mieux préparée », afin de donner un meilleur service à l'élève. Elle dit aussi avoir été dérangée par le fait de ne pas être aussi autonome à titre de nouvelle enseignante qu'elle l'était comme infirmière. Elle aurait voulu apprendre les rouages du métier « tout de suite, pas dans un mois ». Enfin, Charlotte déclare que sa transition professionnelle ne la dérange pas, tant qu'elle a des personnes-ressources à qui se référer.

4.2.2 Identité professionnelle

Pendant la transition professionnelle d'une personne nouvellement enseignante en FP, une « période de rupture et de continuité entre le passé et le présent » (Balleux, 2011, p. 63) s'installe. La personne retire doucement le chapeau qu'elle portait depuis plusieurs années et se coiffe progressivement d'un nouveau. Afin de comprendre où les participantes se situent dans leur processus de transition, il leur a été demandé à quels pourcentages respectifs elles se considèrent infirmière ou infirmière auxiliaire et enseignante présentement, ainsi qu'à leur arrivée en enseignement. Par ailleurs, dans le but de préciser davantage leur identité

professionnelle, la question suivante leur a été posée: « Si vous rencontriez une vieille connaissance aujourd'hui et que cette personne vous demandait ce que vous faites dans la vie, que répondriez-vous? »

Tout d'abord, toutes les participantes indiquent qu'à leurs débuts dans leur nouvelle carrière, elles se considéraient beaucoup plus infirmières ou infirmières auxiliaires qu'enseignantes. Charlotte va même jusqu'à déclarer qu'après environ un mois en enseignement, elle ne se sentait pas du tout comme une enseignante : « C'est comme si tu me disais "va-t'en dans la police, [...] je vais te faire arrêter un voleur". » Érica dit quant à elle qu'à ses débuts, elle hésitait même à dire qu'elle était enseignante : « Je disais que je travaillais dans le domaine de l'enseignement [...] ou pour une Commission scolaire. » Au fil du temps, les participantes affirment toutes que leur identité d'enseignante s'est développée, bien que la majorité s'estime toujours à plus de 50 % infirmière ou infirmière auxiliaire. Seules deux d'entre elles se sentent principalement enseignantes actuellement. C'est le cas de Carmen, qui a enseigné quatre ans en FP et qui poursuit sa carrière au cégep depuis maintenant sept ans : elle se considère à 80 % enseignante. Elle soutient qu'elle est heureuse dans cette profession : « Ça m'intéresse plus d'être infirmière. Je ne veux plus être infirmière sur le plancher. » Lorsqu'on lui demande ce qu'elle fait dans la vie, elle répond qu'elle enseigne au cégep. Quant à Érica, qui s'estime à 70 % enseignante, elle dit qu'elle est « enseignante, infirmière auxiliaire » lorsqu'on s'informe sur la carrière qu'elle exerce.

Par ailleurs, les cinq autres participantes toujours à l'emploi du CFP Fierbourg et cumulant chacune entre une année et une année et demie d'enseignement s'estiment encore aujourd'hui à moins de 50 % enseignantes. C'est le cas de Ghislaine, qui soutient qu'elle ne se « qualifie pas encore comme une enseignante ». Elle ajoute: « Je commence à le dire [...] que j'enseigne pour les infirmières auxiliaires, mais je commence tout le temps en disant que je suis infirmière quand même. » Afin de décliner sa profession, Karla indique pour sa part qu'elle est enseignante en soins, Laurie dit qu'elle enseigne en soins infirmiers et Charlotte répond qu'elle est infirmière auxiliaire enseignante. Quant à Marie, elle décline sa profession en disant qu'elle est infirmière auxiliaire. En ce qui a trait aux deux participantes qui

n'enseignent plus aujourd'hui (la troisième à avoir quitté le CFP Fierbourg enseignant maintenant au niveau collégial), elles estiment qu'elles se sont toujours senties majoritairement infirmière lors de leur passage en enseignement.

Le tableau 10 présente une synthèse des thèmes abordés par les participantes en lien avec leur transition professionnelle.

Tableau 10
Thèmes abordés en lien avec la transition professionnelle

Perception de la transition professionnelle	<ul style="list-style-type: none"> • Apprentissage d'une nouvelle profession ardue pour toutes les participantes; • Différence marquée entre l'orientation d'une nouvelle personne employée en centre hospitalier ou en CHSLD versus la formation d'une ou d'un élève en stage; • Sentiment d'être moins compétente que dans sa profession précédente; • Perception d'une pression de devoir performer.
Identité professionnelle	<ul style="list-style-type: none"> • Au début en enseignement : toutes se considéraient infirmières et infirmières auxiliaires et non enseignantes; • Aujourd'hui, deux se considèrent principalement enseignantes.

4.2.3 Quitter ou rester

Devant le choc de la réalité et les questionnements qu'il amène, les recrues en enseignement doivent faire le choix de demeurer dans leur nouvelle profession ou de retourner à leur métier précédent. Apprendre si les participantes à l'étude avaient déjà songé à quitter l'enseignement et connaître les raisons pour lesquelles elles avaient fait le choix d'y demeurer ou de démissionner présente donc un intérêt.

Tout d'abord, trois participantes toujours en enseignement professionnel mentionnent qu'elles ont déjà songé à quitter la profession. Laurie et Marie affirment d'ailleurs avoir déjà remis leur démission et qu'à ce moment, la direction a fait le choix de modifier leur tâche

afin d'éviter leur départ. Laurie explique qu'après six mois en enseignement, le désir qu'elle a eu de retourner travailler à titre d'infirmière était motivé par la charge de travail qu'elle trouvait lourde et qui lui occasionnait beaucoup de stress. Le fait qu'à ce moment la direction ait modifié sa tâche l'a motivée à demeurer en enseignement. Elle soutient aussi avoir reçu un bel accueil au CFP Fierbourg et s'y sentir bien intégrée : une autre raison pour elle d'y demeurer. Toutefois, cette participante mentionne l'espoir d'un avenir meilleur comme étant sa plus grande motivation à « s'accrocher au début » et à persévérer, malgré la difficulté et l'intensité de son IP : « Je sais que les premières années vont être plus difficiles, parce que y a beaucoup de charge de travail puis y'a le salaire, mais avec les années [...], ça va mieux aller. C'est de l'investissement maintenant pour mon avenir. » En ce qui concerne Marie, c'est lorsqu'on lui a demandé d'enseigner une compétence qu'elle ne connaissait pas qu'elle a préféré remettre sa démission. Elle soutient également que le stress envahissant qu'elle a vécu à ses débuts dans la profession l'a aussi fait douter de son choix de carrière à quelques reprises. Même si elle indique qu'elle pense encore parfois à retourner à son ancien emploi, Marie dit trouver très motivant d'acquérir de nouvelles connaissances jour après jour et de maintenant avoir une enseignante-mentore : « C'est d'être plus encadrée; je sens que je prends plus en confiance. » De son côté, Ghislaine affirme aussi que pendant sa première année en enseignement elle a plusieurs fois songé à abandonner cette carrière. Puisqu'elle ne connaissait pas les stages qu'on lui proposait, elle « [disait] oui à tout » et s'est parfois retrouvée dans des milieux de travail où elle ne se sentait pas bien. Cette participante soutient également que certains groupes plus difficiles lui ont donné « le goût de tout lâcher ». C'est principalement le désengagement des élèves envers leurs études qui l'a quelques fois amenée à remettre son choix de carrière en question. Devant cette réalité, elle dit avoir fait le choix de persévérer en enseignement afin de contribuer à former une bonne relève en soins infirmiers. Elle souligne toutefois que ce choix n'est toujours pas définitif : « Je me donne encore du temps pour voir. [...] T'sé, je change souvent mon fusil d'épaule encore. »

Par ailleurs, trois participantes indiquent n'avoir jamais songé à quitter l'enseignement. Karla, affirme que c'est en raison de sa « une tête dure ». Elle voulait enseigner et soutient qu'elle s'y investit à 100 %. Elle mentionne aussi : « J'avais fait le *move* d'abandonner 10

ans d'ancienneté [à l'hôpital]. Si j'avais voulu revenir, je repartais avec zéro ancienneté. [...] Donc j'ai tout investi là-dedans. J'ai tout mis sur le rouge. » Érica non plus n'a jamais songé à quitter l'enseignement, malgré des débuts ardues et quelques moments où elle a douté d'elle-même : « Je suis chanceuse parce que je suis très autodidacte dans la vie, puis je vais avancer pareil. » Celle qui avait projeté depuis longtemps faire un jour carrière en enseignement indique tout de même y être demeurée parce qu'elle est « un peu tête de cochon ». De son côté, malgré un début difficile en enseignement et plusieurs défis à relever, Charlotte soutient également n'avoir jamais songé à quitter l'enseignement : « J'ai pas laissé le côté négatif de tout ça me passer par-dessus parce que [...] probablement que je serais retournée [à l'hôpital]. »

En ce qui concerne les trois participantes ayant quitté l'enseignement professionnel, leurs raisons d'avoir fait ce choix sont variées. Hélène énumère plus d'un motif : tout d'abord, elle s'est vu attribuer pour la première fois un stage en SASI dans l'hôpital où elle travaillait toujours à titre d'infirmière. Elle confie avoir soudainement craint le jugement de ses collègues infirmières : « J'avais peur que, si je fais une erreur ou quelque chose, que comme... je me sentais pas prête à être dans mon hôpital avec tout le monde que je connais. » Cette participante soulève également le fait qu'alors qu'on lui avait auparavant confié un stage à la fois, on lui en planifiait soudainement quatre, l'un après l'autre. Elle dit avoir vu cette charge comme étant trop grosse, puisqu'elle travaillait parallèlement comme infirmière en centre hospitalier ainsi que pour une agence privée. À ce stade de sa carrière, elle ne voulait pas laisser ces deux autres emplois qu'elle aimait et le jumelage de ses horaires devenait impossible. Hélène indique aussi que les stages qu'on lui offrait lorsqu'elle a choisi de quitter lui semblaient plus exigeants que ceux qu'elle avait effectués jusqu'à ce moment : « Le stage qui m'avait été donné [était] en psychiatrie, puis y'en avait un autre, je pense, en réadaptation, puis un autre en cardio. T'sé, c'étaient des gros stages. » De plus, ces compétences n'étaient pas en lien avec son champ d'expertise. Celle qui a déjà soulevé sa crainte de manquer de crédibilité en raison de son allure jeune indique tout de même qu'elle ne renonce pas complètement à l'enseignement : « J'aimerais probablement retenter le coup un peu plus tard, [quand j'aurai] l'air un peu plus, je le sais pas là, moins jeune. Peut-être

qu'on va me prendre plus au sérieux. » Quant à Carmen, ce qui l'a le plus fortement incitée à quitter le secteur de la FP au profit de l'enseignement collégial a été ce qu'elle considérait être « un manque d'autonomie professionnelle ». Ce qui l'a le plus brimée dans cet aspect de sa profession a été la remise en question de certains de ses verdicts en stage. Elle soutient qu'elle avait l'impression qu'il « fallait quasiment faire passer [les élèves] à tout prix », ce qui heurtait ses valeurs professionnelles, et ajoute qu'au cégep, elle n'est « pas obligée d'aller voir la conseillère pédagogique » pour apposer un verdict. Carmen revient aussi sur le manque de volumes de références pour chacune des compétences : « Les Chenelière¹¹ ont commencé quand je suis partie. [...] Quand t'arrives pis que t'as pas de volume de référence, tu fais comment pour [préparer un cours]? ». Elle reparle également des erreurs qu'elle a découvertes dans les cahiers maison destinés aux élèves en indiquant avoir voulu agir à ce sujet, mais dit s'être « tannée de [se] faire couper les ailes tout le temps ». Comme raison d'avoir quitté la FP, elle souligne également la charge de travail « très lourde ». Enfin, Alexe déclare que, si elle n'avait pas eu une occasion en or d'intégrer une équipe au sein d'une clinique externe, elle serait demeurée en enseignement. Elle fait aussi mention de l'insécurité d'emploi qu'elle ne vivrait plus à l'hôpital, puisqu'on lui offrait un poste à temps complet.

Le tableau 11 présente une synthèse des facteurs ayant contribué au choix des participantes de quitter l'enseignement ou de demeurer dans la profession.

¹¹ Éditeur de livres et de manuels scolaires.

Tableau 11
Facteurs ayant contribué au choix de quitter l'enseignement ou d'y demeurer

<p>Quitter</p>	<p>Raisons d'avoir songé à quitter la profession :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Charge de travail jugée trop lourde; • Stress; • Devoir enseigner une compétence hors de son champ de compétences; • Groupes d'élèves difficiles. <p>Raisons d'avoir quitté la profession :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Stage attribué dans un centre hospitalier créant un inconfort; • Attribution de plusieurs stages successifs (préférerait ne pas s'investir à temps complet en enseignement); • Attribution de stages jugés trop exigeants et hors du champ de compétences; • Charge de travail jugée trop lourde; • Manque d'autonomie professionnelle; • Insécurité d'emploi; • Offre d'un poste convoité en centre hospitalier.
<p>Rester</p>	<p>Raisons de demeurer dans la profession :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Bel accueil, sentiment d'être intégrée à l'équipe; • Modification de la tâche jugée trop lourde; • Espoir que les années à venir seront plus agréables; • Mentorat maintenant établi au CFP; • Contribution à la formation d'une relève qualifiée; • Perte de l'ancienneté accumulée en centre hospitalier; • Détermination.

4.3 BESOINS DE SOUTIEN

La typologie des besoins de soutien du nouveau personnel enseignant élaborée par Carpentier (2019) regroupe ces besoins en cinq catégories : la socialisation organisationnelle, l'enseignement, la gestion de classe, la différenciation pédagogique ainsi que l'aspect personnel et psychologique. Afin de ne pas orienter les réponses des participantes à l'étude, des questions ouvrant la voie à différentes réponses leur ont été posées : « Lors de votre première année en enseignement professionnel, quels ont été vos plus grands défis? »,

« Pendant cette même période, de quoi aviez-vous le plus besoin? » et « Comment décririez-vous une IP réussie en FP au secteur Santé? »

4.3.1 Besoins de soutien en lien avec la socialisation organisationnelle

4.3.1.1 Familiarisation avec l'environnement

La familiarisation avec l'environnement de travail englobe plusieurs facettes de l'IP : la familiarisation avec les lieux physiques et les logiciels utilisés par le centre, la connaissance du rôle des intervenantes et intervenants, etc. Toutes les participantes mentionnent d'entrée de jeu qu'elles auraient eu besoin d'une ou de quelques personnes enseignantes libérées de leurs tâches et disponibles pour l'accueil et le suivi du nouveau personnel. Ghislaine décrit ainsi ce besoin :

Quelqu'un qui a le temps de t'enligner un petit peu : [...] « t'as de l'information à tel endroit, telle personne donne cette compétence-là, le cahier de stage, y'est là. [...] Ton bureau est là, la photocopieuse, faut que tu rentres ce code-là. »

Les participantes soutiennent également qu'une journée d'accueil incluant la présentation de la tâche et du volet administratif du CFP serait nécessaire : « En parler une journée vraiment, pas une heure sur le coin d'un bureau », dit Alexe. C'est aussi ce que Charlotte mentionne en ajoutant qu'elle se serait sentie mieux encadrée si elle avait eu un document décrivant la liste des procédures administratives. Érica aurait également apprécié avoir des renseignements en lien avec le matériel disponible au CFP : « T'sé, si tu le sais pas qu'il y a un bras mécanique et qu'il faut que t'enseignes les signes vitaux, qui va te le dire? » Carmen explique quant à elle le besoin de collègues disponibles en mentionnant que « ça se peut que la CP [soit] débordée et qu'elle [ait] d'autres choses à faire ». Elle précise ensuite sa pensée en insistant sur le fait que la personne ou le comité d'accueil devrait être libéré de sa tâche afin de recevoir adéquatement le nouveau personnel enseignant : « Payé pour accueillir les nouveaux profs puis prendre du temps pour leur montrer [...] point par point ce que t'as besoin de savoir quand t'arrives. » Elle mentionne que cette personne devrait être volontaire pour jouer ce rôle : « Faut que ça soit du monde qui ont à cœur l'enseignement, qui veulent

enseigner à un nouvel enseignant. » Carmen indique de plus qu'elle aurait eu besoin que cette personne ressource soit non seulement libérée pour son accueil, mais qu'elle soit également disponible pour ses interrogations ponctuelles. Laurie ajoute que du temps devrait aussi être libéré et payé pour la personne en IP, afin qu'elle puisse mieux s'adapter à sa nouvelle carrière. De son côté, Karla mentionne l'apprentissage de la planification de ses heures de travail comme un défi qu'elle a eu à surmonter et pour lequel elle aurait souhaité avoir de l'accompagnement. Elle dit également avoir eu plusieurs questionnements en lien avec le volet des ressources humaines de sa nouvelle profession. Lors de son embauche, elle aurait eu besoin qu'on lui explique certains points :

Tout ce qui est un peu [ressources humaines], les congés, les codes, t'sé, sur les payes, tout ça, ça va avec la bonne gestion, je pense. [...] Les maladies, comment les remplir, quelle feuille, à qui envoyer le courriel; une suppléance, comment tu demandes ça? Si j'ai un problème sur ma paye, qui j'appelle? [...] Au niveau syndical, c'est qui?

Le terme « *coach* », pour désigner la personne ressource dont les participantes auraient eu besoin, est évoqué à quelques reprises par ces dernières.

4.3.1.2 Aménagement de la tâche

Le besoin d'un aménagement particulier de la tâche, en lien avec les défis vécus en IP, n'est pas spécifiquement nommé par Carpentier (2019). Toutefois, les participantes en ayant abondamment parlé lors de leur entrevue, nous avons choisi d'inclure cette particularité à la présentation des résultats. Tout d'abord, des participantes décrivent le besoin qu'elles avaient, lors de leurs débuts en enseignement, de se faire expliquer leur tâche. Ghislaine mentionne que, dans une journée d'accueil, ce sujet devrait être à l'ordre du jour. Elle aurait aimé non seulement qu'on lui explique ce qu'est une tâche en enseignement, mais que quelqu'un regarde plus précisément avec elle ce qu'elle avait à faire dans l'année scolaire, tant en enseignement qu'en activités professionnelles. Karla abonde dans le même sens : « J'ai toujours travaillé à l'heure. J'ai toujours échangé mon temps contre de l'argent. Donc une tâche qui est comme répartie sur 200 jours, puis qui est variable, ça me disait rien. Je savais pas comment ça fonctionnait. » Cette participante fait également mention de la

difficulté supplémentaire qu'elle a vécue en enseignant presque simultanément dans trois programmes : APED, SSA et SASI. Elle se dit convaincue que, si elle avait enseigné que dans un programme, elle se serait sentie plus performante au niveau de la matière et sa motivation en aurait été augmentée. Elle aborde aussi l'importance de la stabilité de la tâche et des horaires :

Pour permettre déjà de faire ta tâche comme il faut avant de « ben, là, je te change de compétence », ou « je t'enlève un stage » ou « je te rajoute des heures d'encadrement, je t'en enlève ». [...] On force à planifier comme il faut puis, là, tout notre château de cartes [revole].

Des participantes évoquent de plus le besoin d'un aménagement personnalisé de la tâche pour le nouveau personnel enseignant. Laurie décrit ainsi sa pensée :

Qu'on essaie d'adapter, qu'on regarde plus avec un zoom la tâche qu'on propose aux nouveaux enseignants, t'sé, et pas balancer des choses comme ça. Dire « ben il est nouveau là, il faudrait peut-être lui laisser un peu de temps pour préparer son cours ». [...] Que ça fasse le même 100 % à la fin, mais qu'on essaye de plus faire attention à ce qu'on donne aux nouveaux enseignants.

Cette participante, qui a plus tôt déclaré avoir eu cinq compétences à piloter en trois mois dans sa première année en enseignement, revient à quelques reprises sur le facteur temps : « J'aurais vraiment eu besoin de temps. [...] Me laisser du temps entre les compétences, mais pas tout me donner en même temps, tu vois? » Elle ajoute : « Qu'on nous laisse juste du temps de s'approprier nos choses avant de nous lancer dans le bain. » Laurie aurait aussi souhaité avoir du temps pour assister aux réunions pédagogiques, ce qui, selon elle, aurait soutenu son IP; puisqu'elle était souvent en stage ou en enseignement dans un programme accéléré, elle n'était pas libérée pour ces rencontres. Même son de cloche de la part d'Érica et de Carmen, cette dernière mentionnant que la tâche d'une nouvelle personne enseignante devrait être allégée en cours, afin de lui permettre de planifier son travail : « Une tâche à temps complet d'un prof qui a de l'expérience et d'un prof qui commence, c'est pas la même chose. » Elle dit aussi que « ça n'a pas de bon sens » d'enseigner deux ou trois cours sans temps de pause pour la planification. Enfin, Carmen soutient qu'en accordant du temps à une nouvelle personne enseignante afin qu'elle s'approprie son rôle, « [il y a] plus de chances

qu'elle reste puis que ce soit payant après. Parce qu'elle va être plus performante puis [elle] va être meilleure. »

4.3.1.3 Intégration à l'équipe-école

Le besoin de soutien en lien à l'intégration de l'équipe-école est mentionné par cinq participantes. Tout d'abord, lorsqu'il est demandé à Karla de décrire une IP réussie en enseignement de la FP, elle répond : « Ben, c'est sûr que la première étape, c'est le réseautage. [...] Moi, ça m'aurait sécurisée de connaître les visages. » Elle indique toutefois être consciente que, lors de ses débuts en enseignement, en pandémie de COVID-19, la possibilité de contacts avec ses collègues était limitée. Marie, ayant également vécu cette réalité, mentionne pour sa part qu'elle aurait aimé connaître ses nouvelles et nouveaux collègues afin de pouvoir échanger avec eux sur ce qu'elle vivait. Alexe et Érica, quant à elles, soulèvent le fait qu'un jumelage avec une personne d'expérience aurait facilité leur intégration à l'équipe-école. Érica l'explique ainsi : « [La personne d'expérience] peut te présenter à ses collègues, au lieu que ça soit toi qui vas de l'avant. C'est déjà moins intimidant. » Enfin, Carmen déclare qu'elle aurait eu besoin de mieux connaître ses collègues afin de savoir vers qui se tourner en cas de questionnement; savoir qui étaient les spécialistes des compétences qu'elle enseignait lui aurait facilité la tâche.

4.3.1.4 Connaissance des attentes

Parmi les besoins qu'elles avaient lors de leurs débuts en enseignement, des participantes font mention de la connaissance des attentes du CFP. D'entrée de jeu, Marie, qui a débuté en milieu de travail avec le programme SSA, déclare qu'elle n'avait « aucune idée c'était quoi l'attente de l'école » et qu'elle aurait trouvé important qu'on la renseigne à ce sujet. Dans la même situation que Marie, Érica indique : « Y manque une ligne directrice, quelque chose qui t'amène, pis qui te dit "ben là, c'est ça [qu'il faut] que tu fasses". » Karla abonde dans le même sens en mentionnant que, selon elle, connaître les attentes du CFP fait partie de son rôle d'enseignante. Elle dit s'être souvent demandé : « Je suis tu trop là? Je suis

tu pas assez là? [...] C'est quoi mon champ d'exercice comme prof? Qu'est-ce qu'ils s'attendent de moi? »

Le tableau 12 présente une synthèse des thèmes abordés par les participantes en lien avec le besoin de soutien sur le plan de la socialisation organisationnelle en enseignement.

Tableau 12
Thèmes abordés en lien avec le besoin de soutien sur le plan de la socialisation organisationnelle

Familiarisation avec l'environnement	<ul style="list-style-type: none"> • Journée d'accueil incluant la présentation de la tâche, du matériel disponible et du volet administratif du CFP; • Personne enseignante libérée pour l'accueil et le suivi du nouveau personnel; • Libération accordée à la personne en IP pour l'adaptation à sa nouvelle carrière.
Aménagement de la tâche	<ul style="list-style-type: none"> • Enseignement dans un seul programme; • Stabilité de la tâche; • Aménagement personnalisé de la tâche incluant plus d'heures pour la préparation de cours et du temps pour assister aux rencontres pédagogiques.
Intégration à l'équipe-école	<ul style="list-style-type: none"> • Présentation des collègues; • Connaissance des spécialistes des compétences enseignées.
Connaissance des attentes	<ul style="list-style-type: none"> • Connaissance des attentes du CFP.

4.3.2 Besoins de soutien en lien avec l'enseignement

La catégorie des besoins de soutien liés à l'enseignement proprement dit inclue l'appropriation du programme d'études, la planification, l'évaluation, la variation des stratégies pédagogiques et l'utilisation de la technologie (Carpentier, 2019). Toutefois, certains des besoins en lien avec l'enseignement énoncés par les neuf participantes de l'étude ne semblent appartenir à aucun de ces aspects. C'est la raison pour laquelle un axe subsidiaire

à l'axe de l'enseignement (Paillé et Mucchielli, 2021) a été créé, soit l'*enseignement dans sa globalité*.

4.3.2.1 Enseignement dans sa globalité

La question suivante a été posée aux participantes : À vos débuts en enseignement, de quoi aviez-vous le plus besoin? D'entrée de jeu, Karla indique qu'elle aurait eu besoin qu'on lui « parle de comment être prof », Érica avait comme besoin prioritaire qu'on la renseigne sur « la façon d'enseigner » et Laurie aurait eu besoin qu'on lui accorde une formation de quelques jours afin de lui expliquer « comment ça marche l'enseignement ». Cette dernière soutient qu'elle aurait aimé « apprendre à être un minimum enseignante » et décrit ainsi son besoin de soutien :

Comment je travaille avec tout ça finalement. [...] De nous donner des pistes parce qu'on n'a pas commencé notre enseignement, on n'a pas commencé notre bac [BEP], on n'a jamais enseigné. [...] De déjà nous donner des clés, des choses qu'on pourrait mettre en place. Des conseils puis de l'expertise, finalement.

Cette participante nomme également son besoin de « *coaching* » : elle aurait aimé se joindre à une personne expérimentée qui enseignait le même stage qu'elle-même s'apprêtait à enseigner, dans le même hôpital, afin d'apprendre à évoluer en milieu de travail. Elle aurait eu besoin de comprendre comment choisir les personnes soignées qu'elle confiait à ses élèves en fonction des objectifs de chacun des stages et du niveau de chaque élève et dit juger que cet apprentissage devrait se transmettre entre les enseignantes et enseignants qui œuvrent dans les mêmes stages. Hélène et Marie indiquent également qu'elles auraient eu besoin d'un modèle pour apprendre à enseigner en stage. Marie évoque d'ailleurs qu'un jumelage de trois ou quatre journées afin d'avoir un exemple de fonctionnement en milieu de travail devrait faire partie du « cheminement normal » de toute nouvelle personne enseignante : « C'est quoi une journée de stage? Comment ça se passe? Qu'est-ce qu'on fait? [...] [Des journées de jumelage], ça aurait baissé beaucoup l'anxiété. » Cette participante mentionne aussi qu'un simple plan écrit, détaillant une journée, aurait été un repère pour elle. De plus, elle aurait souhaité qu'une CP se rende à son milieu de travail pour la soutenir dans son enseignement,

mais estime que ce n'était pas possible en raison du contexte pandémique. Ghislaine décrit quant à elle une notion qu'elle aurait aimé connaître avant de débiter en stage : « Me faire dire juste que les étudiants, on part de rien là, pis que faut pas que tu leur [fasses] vraiment confiance, faut tout que tu surveilles. Que c'est pas comme un nouvel employé que tu formes à l'hôpital. »

De son côté, Alexe soutient qu'elle avait « besoin d'être accompagnée » lors de ses premières journées en enseignement théorique : « Je pense que mon plus grand besoin, [c'était] d'avoir quelqu'un de référence avec moi. » Celle qui a bénéficié de cet accompagnement de la part d'une collègue lors de sa première leçon ajoute : « Si j'avais pas eu ça, ouf, je le sais pas, je pense que j'aurais eu peur. Je serais partie. » Elle dit aussi estimer qu'avant de se présenter devant un groupe, des journées de jumelage avec une personne d'expérience seraient utiles : « T'es jumelé·e avec un prof, tu passes la journée avec lui, tu vois comment il se prépare pour son cours, comment qu'il donne son cours, comment il interagit avec les élèves, [...] comment il enseigne. » De surcroît, elle indique qu'avoir une ou un mentor attitré serait nécessaire pour apprendre à enseigner : « Ça prend quelqu'un à qui tu peux te référer, t'sé, qui peut t'aider, à qui tu poses des questions. » Finalement, Alexe mentionne qu'elle aurait jugé bon de passer une journée avec une ou un CP, afin que cette personne puisse lui « donner des trucs, des façons de faire ». Hélène aussi soutient qu'elle aurait aimé être mieux outillée, en étant « jumelée avec un prof d'expérience, [...] comme un prof mentor ». De son côté, Carmen promeut également l'idée de journées d'observation en classe comme moyen de soutenir l'apprentissage de l'enseignement. Elle ajoute toutefois que les enseignantes et enseignants qui accueilleraient des recrues dans leur classe devraient idéalement être ciblés : « Quelqu'un qui est capable d'expliquer en changeant [ses manières d'enseigner], puis quelqu'un qui est capable de lire une classe. [...] Ces genres d'enseignants-là, [...] ça devient des belles références pour un nouveau prof. » Cette participante ajoute qu'inscrire ces séances d'observation dans un parcours d'IP serait un atout pour le nouveau personnel enseignant.

À l'instar de Laurie, Érica explique que malgré le fait qu'elle avait accès à un procédurier et au matériel de ses collègues, elle a l'impression qu'il lui manquait une ligne directrice pour faire un tout avec ce qui était à sa disposition, pour « mettre tout ça en scène ». Aussi, comme d'autres participantes l'ont fait, Érica indique que des journées d'observation en classe seraient une mesure de soutien nécessaire. Elle va toutefois plus loin dans sa définition du jumelage et décrit son besoin d'avoir un modèle :

Un enseignant, la première année, ou en tout cas peut-être la demi première année, devrait pas enseigner une compétence seul, tant qu'à moi. Ratio, deuxième ressource¹², coenseignement, va voir. [...] Je trouve que ça partirait mieux les enseignants. Leur montrer un peu plus qu'est-ce qu'on doit faire. Le côté pédagogique qu'on n'a pas quand on commence.

Charlotte abonde dans le même sens et dit estimer qu'être « une sorte de deuxième enseignante » dans les compétences plus chargées lui apporterait sûrement des « outils de base » et qu'ensuite, elle se sentirait à l'aise d'enseigner ce qu'elle aurait vu. À cette fin, elle soutient qu'elle aurait aimé bénéficier d'un budget de perfectionnement pour les personnes sans tâche, afin de se rendre dans les classes de ses collègues pour se former à l'enseignement. Enfin, Ghislaine soutient qu'après une année dans sa nouvelle profession, elle a « encore besoin de beaucoup d'outils, [...] de conseils puis de trucs » pour devenir meilleure et Marie, qui n'enseigne qu'en stage, ouvre la porte à la possibilité « d'essayer un peu les cours théoriques », mais elle aurait alors besoin d'être « bien encadrée, [...] vraiment formée puis équipée » pour se sentir bien.

4.3.2.2 Appropriation du programme d'études

Parmi les besoins qu'elles ressentaient au début de leur nouvelle carrière, Laurie et Hélène mentionnent le fait de mieux connaître les objectifs de chacun des stages qu'elles enseignaient. Karla, de son côté, aurait aimé qu'on fasse un survol de chacune des compétences du programme d'études avec elle, afin d'avoir une vision globale de ce que les

¹² Enseignant·e intervenant en laboratoire ou en stage à des fins de soutien à des élèves en difficulté ou d'évaluation formative et sommative.

élèves apprennent et de saisir quels en sont les éléments les plus importants. Quant à Carmen, elle aurait eu besoin que quelqu'un prenne le temps de lui expliquer la matrice du programme d'études ainsi que ses objectifs généraux et spécifiques, afin de savoir à quoi se raccrocher. Elle décrit son besoin de connaître les objectifs des compétences en milieu de travail en relatant ce souvenir de son premier stage : « Quand j'ai fait mon premier stage, ce fut une catastrophe nucléaire là. [...] Quand j'suis venue pour évaluer là, tout ce que j'avais noté ça servait pas à grand-chose. Ça avait pas rapport avec les critères pantoute. »

4.3.2.4 Planification

Huit participantes placent le soutien à l'apprentissage de la planification des cours parmi leurs besoins prioritaires. C'est le cas de Charlotte, qui aurait trouvé primordial d'être encadrée par « quelqu'un qui aurait pu être libéré » afin de lui donner une formation sur la base de la préparation de cours. Elle indique aussi qu'elle a réussi à construire certains plans de cours, mais qu'à ses débuts, elle ne savait pas par où commencer :

Qu'on m'accompagne [pour] apprendre à préparer un cours parce que je pense qu'un coup que tu maîtrises ton cours, que tu sais ce que tu vas faire, la gestion de la classe, je pense qu'elle vient avec ça. [...] Ma gestion se serait mieux faite parce que ma confiance aurait été là.

Érica et Karla placent également la planification des cours en tête de ce qu'elles auraient voulu apprendre en débutant à titre d'enseignantes. À ce sujet, Érica mentionne qu'elle a finalement découvert des outils, comme un procédurier qui était disponible, mais elle considère qu'il aurait été utile de le connaître plus tôt. Karla aborde quant à elle sa difficulté avec la planification des activités, à l'intérieur d'une leçon. Elle aurait aimé qu'on lui indique quelles sont celles qui demandent plus de temps et où les placer dans son plan de cours. Même son de cloche de la part de Laurie et de Carmen, cette dernière l'expliquant ainsi :

C'est 45 heures de cours mettons là, tu veux que je le planifie comment le 45 heures? Comment je fais pour évaluer que, ça, c'est à peu près une heure de cours, puis ça, c'est à peu près deux? Et que mon exercice que je pensais qui allait prendre une demi-heure et finalement a pris cinq minutes? [...] Que quelqu'un prenne du temps pour dire « on monte un cours comme ça, on regarde ça comme ça ».

Laurie soutient quant à elle que personne ne lui a enseigné la planification des cours. : « On me dit de monter un plan de cours, ok, j'ai jamais fait de plan de cours. » Cette participante explique qu'elle a demandé plusieurs exemples de plans de cours à ses collègues, mais qu'ils n'étaient jamais assez précis pour elles : « Parce que les enseignants, ils ont l'habitude. Donc pour eux, ils mettent une ligne puis ils savent de quoi ils vont parler. Mais moi, [...] je le précise le plus possible pour que ce soit vraiment clair dans ma tête. »

De son côté, Alexe revient sur l'idée du jumelage avec une ou un collègue en mentionnant que le nouveau personnel enseignant en bénéficierait car il apprendrait à mieux planifier ses cours, mais en faisant aussi référence à la qualité de l'enseignement : « C'est pour les élèves aussi. » Ghislaine soulève quant à elle le point de la planification des activités en prévision des journées de stages effectuées à l'école.¹³ Malgré le fait qu'elle affirme être « un peu plus à l'aise de créer des activités » et avoir débuté l'élaboration d'un dossier en ce sens, elle mentionne aussi qu'elle aurait aimé être informée tôt après son embauche de la nécessité de créer des activités, afin de pouvoir se préparer adéquatement à ses stages. Finalement, Marie, qui n'enseigne qu'en stage, dit s'être sentie incapable de préparer un cours à brûle-pourpoint quand on lui a demandé de le faire : « Je fais quoi? Je commence par où? Combien de temps qui faut que je passe sur telle chose? [...] Puis c'te volume haut de même là, je l'utilise comment? »

4.3.2.5 Variation des stratégies pédagogiques

Parmi les aspects de l'enseignement pour lesquels certaines participantes auraient aimé avoir plus de soutien, on retrouve la variation des stratégies pédagogiques. C'est le cas de Charlotte qui, alors qu'elle avait enseigné sa première compétence théorique en lisant le volume de référence aux élèves, a par la suite tenté de s'améliorer, mais a trouvé cet exercice exigeant. De son côté, Carmen exprime ainsi le besoin qu'elle a eu à ce sujet : « De comprendre que tu peux pas donner trois heures en ligne sans exercices, sans rien. [Si tu fais

¹³ Puisque certains milieux de stage sont occupés à plus de 100 % par les institutions d'enseignement, certaines journées doivent être effectuées à l'école, en laboratoire.

ça], tu les as perdus [les élèves], c'est foutu. Faut que tu changes de stratégies pédagogiques. J'aurais aimé ça l'apprendre plus vite. » Ghislaine, qui n'enseigne qu'en stage, dit qu'elle travaille beaucoup à rendre ses « journées d'orientation plus stimulantes ». Enfin, Laurie soutient qu'elle aurait aimé prendre du temps avec des collègues expérimentés, ayant déjà enseigné les mêmes compétences qu'elle, afin qu'ils lui partagent des « approches pédagogiques ».

4.3.2.6 Technopédagogie

Deux participantes mentionnent le besoin qu'elles ont eu d'apprendre les différents aspects de la technopédagogie. Carmen souligne qu'en tant qu'infirmière, elle n'avait pas à utiliser autant les nouvelles technologies et que cet apprentissage n'est pas anodin. Laurie indique quant à elle que sa formation d'infirmière lui a été dispensée presque uniquement de manière magistrale et qu'elle n'a donc jamais eu d'autres modèles. Elle ajoute : « Là, y'a plein d'approches pédagogiques différentes. La technopédagogie, plein de choses qui sont vraiment supers, je trouve, mais c'est plein, plein de choses à s'approprier aussi. »

4.3.2.7 Évaluation

L'évaluation des apprentissages et des compétences, dans les programmes SASI, APED et SSA, s'effectue en théorie, en laboratoire et en milieu de travail. Quatre participantes ont exprimé des besoins en lien avec cet aspect de l'enseignement. Carmen et Laurie soutiennent tout d'abord qu'elles auraient aimé qu'on leur explique le fonctionnement des évaluations, car elles ne le connaissaient pas. Charlotte indique quant à elle qu'elle ignorait, à ses débuts en enseignement, comment procéder aux évaluations formatives et qu'elle aurait souhaité que quelqu'un le lui explique : « Je comprends qu'il faut que j'observe les élèves, mais sur quoi je me base? Comment je fais? » Deux participantes évoquent pour leur part un besoin de soutien concernant les évaluations en stage. Alexe explique qu'à l'hôpital, avec ses élèves, elle avait souvent besoin d'un avis expérimenté pour valider son jugement lorsque des situations problématiques survenaient : « Parce que t'sé, en stage là,

souvent on est laissés tout seuls, à nous-mêmes. » Ghislaine abonde dans le même sens en ajoutant que, lorsqu'elle avait besoin d'un avis de la CP, elle en avait besoin rapidement :

Des fois, ça va vite, surtout en situation de mise en échec mettons, où que t'as besoin d'un avis là, [...] surtout dans les débuts là, quand tu sais pas trop « Est-ce que c'est vraiment grave? Est-ce que c'est si grave que ça? » Tu veux quelqu'un qui te réponde assez vite là.

Le tableau 13 présente une synthèse des thèmes abordés par les participantes en lien avec le besoin de soutien sur le plan de l'enseignement.

Tableau 13
Thèmes abordés en lien avec le besoin de soutien sur le plan de l'enseignement

Enseignement dans sa globalité	<ul style="list-style-type: none"> • Modélisation de l'enseignement (jumelage, observation, coenseignement); • Apprentissage du déroulement d'une journée de stage; • Apprentissage de la différence marquée entre l'orientation d'une nouvelle personne employée en centre hospitalier ou en CHSLD versus la formation d'une ou d'un élève en stage; • Mentorat.
Appropriation du programme d'études	<ul style="list-style-type: none"> • Explication du programme d'études; • Apprentissage des objectifs des compétences enseignées.
Planification	<ul style="list-style-type: none"> • Apprentissage de la planification et de la préparation de cours; • Apprentissage de l'élaboration d'un plan de cours; • Connaissance des outils de planification disponibles.
Variation des stratégies pédagogiques	<ul style="list-style-type: none"> • Connaissance de différentes stratégies pédagogiques et de l'importance de les varier.
Technopédagogie	<ul style="list-style-type: none"> • Apprentissage de l'utilisation de la technopédagogie.
Évaluation	<ul style="list-style-type: none"> • Comprendre le fonctionnement des évaluations formatives et sommatives en théorie et en stage; • Validation rapide du jugement professionnel en stage.

4.3.3 Besoins de soutien en lien avec la différenciation pédagogique

Une seule participante aborde le sujet de la différenciation pédagogique. Lorsqu'elle parle des besoins de soutien qu'elle ressentait en stage, à ses débuts en enseignement, Laurie affirme qu'elle a dû apprendre à choisir les personnes soignées qu'elle confiait à ses élèves, en fonction du niveau de chacun. Elle mentionne aussi l'étonnement qu'elle a eu de constater qu'elle devait tenter de personnaliser le plus possible l'approche qu'elle employait avec ses élèves, en fonction des difficultés de chacun et de leur façon de fonctionner.

Le tableau 14 présente le besoin de soutien en lien avec la différenciation pédagogique mentionné par une participante.

Tableau 14

Thème abordé en lien avec besoin de soutien sur le plan de la différenciation pédagogique

Différenciation pédagogique	<ul style="list-style-type: none">• Apprentissage de l'importance du respect du niveau de chaque élève en stage.
------------------------------------	--

4.3.4 Besoins de soutien en lien avec la gestion de classe

Huit participantes abordent leurs besoins de soutien liés à la gestion de classe; trois d'entre elles les positionnent parmi les besoins prioritaires qu'elles avaient lors de leurs débuts en enseignement. C'est le cas de Ghislaine, qui aurait aimé avoir « des trucs terrain, [...] comment bien gérer son groupe ». C'est également le cas d'Hélène, qui affirme qu'elle trouve prioritaire d'apprendre la gestion des élèves en difficulté : « Par rapport aux difficultés, mettons qui leur manque des connaissances, ou difficultés par rapport à leur intégration, leur personnalité, [...] leur comportement. Ça, je trouvais ça difficile à gérer. » Érica juge également prioritaire d'apprendre les bases de la gestion de classe. Elle et Alexe disent avoir eu besoin de modèles afin d'appivoiser cet aspect de leur nouvelle profession. C'est d'ailleurs la raison pour laquelle Érica a demandé à une collègue l'autorisation d'aller l'observer en classe : « Ça m'a donné une image, ça m'a donné un guide. » Charlotte, qui indique que la gestion de classe est encore un défi pour elle, mentionne qu'elle aurait aimé

avoir un document qui explique « comment parler avec les élèves », qui aurait pu lui servir de base. Elle aurait également eu besoin qu'on lui apprenne à mieux imposer ses limites devant un groupe. Marie précise, quant à elle, que c'est l'aspect de la gestion des comportements qu'elle a trouvé le plus difficile.

Le tableau 15 présente une synthèse des thèmes abordés par les participantes en lien avec le besoin de soutien sur le plan de la gestion de classe.

Tableau 15
Thèmes abordés en lien avec le besoin de soutien sur le plan de la gestion de classe

Gestion de classe	<ul style="list-style-type: none"> • Apprentissage de la gestion d'un groupe; • Apprentissage de la gestion d'élèves en difficulté (intégration, manque de connaissances, comportement); • Modélisation.
--------------------------	---

4.3.5 Besoins de soutien sur le plan personnel et psychologique

4.3.5.1 Rassurance, approbation et validation de ses interventions

Six participantes évoquent leur besoin d'être rassurée et approuvée, tant en enseignement théorique qu'en stage. D'abord, Alexe mentionne qu'elle a souvent eu besoin de se faire rassurer en lien avec les décisions qu'elle prenait, en stage. De son côté, Hélène soutient qu'elle aurait eu besoin d'être certaine que le niveau d'exigence qu'elle avait envers ses élèves était adéquat. Cette participante mentionne aussi que le manque de rétroaction en milieu de travail lui amenait parfois des remises en question quant à son choix de carrière. Afin de répondre à ce besoin, elle se tournait vers ses élèves : « À la fin des stages, je demandais toujours aux étudiants de me dire, t'sé, qu'est-ce qu'ils ont aimé du stage, qu'est-ce qu'ils ont pas aimé, qu'est-ce que j'aurais pu faire différemment. J'aimais ça avoir des commentaires pour m'améliorer. » Marie fait également allusion à son besoin de validation, afin de savoir si la « manière de mener [son] stage était la bonne ». Même son de cloche de la part de Ghislaine : « J'ai parlé beaucoup à la conseillère pédagogique. Ç'a pas mal été mon

besoin quand j'avais une élève en situation problématique : de faire valider mes interventions, mon jugement. » Elle mentionne aussi son besoin de validation lorsqu'elle a commencé à créer des activités pour les élèves, afin de s'assurer de la qualité de ses productions. Pour sa part, Karla parle de son besoin de validation lorsqu'elle enseignait en théorie. Elle préférerait poser des questions à ses collègues et aux CP afin d'éviter « qu'il y ait des problèmes qui prennent de l'ampleur pis qu'après ça, ça soit dur à corriger ». Quant à Érica, qui a déjà mentionné avoir appris à enseigner de manière plutôt autodidacte, elle déclare que « c'est toujours plus agréable de se faire confirmer par quelqu'un que c'est correct ».

4.3.5.2 Écoute et empathie

L'expression d'un besoin d'écoute et d'empathie, ressenti par cinq participantes, est formulée d'une manière différente par chacune d'elle. Laurie exprime ainsi son besoin d'empathie: « De plus nous *cocooner*, de nous accompagner pour, c'est ça, pour éviter de nous plonger comme ça dans [le bain]. » Cette participante mentionne aussi qu'accueillir le nouveau personnel enseignant avec quelques journées d'orientation serait une autre manière d'en prendre soin et ajoute que l'esprit d'équipe et d'entraide qu'elle vit dans son milieu de travail actuel représente un soutien constant. Quant à l'écoute, Laurie dit la juger nécessaire entre nouvelles personnes enseignantes, afin de pouvoir « vider [leur] sac » et ne pas garder toutes leurs émotions pour elles. Elle explique que le fait de pouvoir envoyer des messages ou téléphoner à ses collègues qui vivent la même réalité qu'elle est un besoin : « Y'a beaucoup des moments où, t'sé, là "j'en ai marre, je vais abandonner", puis finalement, on reste. C'est ça, c'est un soutien. » Karla abonde dans le même sens en expliquant que, lorsqu'elle parle à une nouvelle personne enseignante et qu'elle voit que « le chaudron est plein, qu'il déborde pas mais qu'il est plein », elle se sent bien placée pour lui parler : « Je suis capable d'y dire "moi aussi, je me sentais de même, t'inquiètes, c'est normal. Ça va s'estomper. Tu vas posséder ton contenu un moment donné, mais donne-toi le temps. [...] Établis-toi, installe-toi." » Par la suite, Karla affirme que, selon elle, le fait d'avoir été

insérées « à la dure avec la pandémie » fait que les nouvelles personnes enseignantes sont « plus bienveillantes » les unes envers les autres.

Ghislaine verbalise autrement le besoin qu'elle aurait eu, qu'on prenne en considération qu'elle était débutante :

T'sé, une petite rencontre qui m'aurait dit les vraies choses en fait là. [...] Vraiment les conseils de base là, pour pas avoir envie de pleurer en sortant. [...] Pas juste « bon ben tu t'en vas en stage, voici tes étudiants et ton horaire là », mais, t'sé, « tu vas peut-être éprouver de la difficulté », ou juste des conseils d'amis là.

Hélène avance pour sa part : « Peut-être même être jumelée aussi avec une enseignante nouvelle, pour que les deux on partage nos expériences, pis comme ça, ben je [me serais] peut-être moins sentie seule à naviguer. » Quant à Marie, lorsqu'il lui est demandé de quoi elle aurait eu le plus besoin à ses débuts en enseignement, elle répond en riant : « D'un ami! » Elle explique par la suite sa pensée : « Si j'avais eu des gens pour dire mettons “aye là, ça a pas de bon sens ce que tu vis”, pis toi tu l'aurais déjà vécu, t'aurais été capable de me porter. J'avais personne. »

4.3.5.3 Persévérer dans la profession

Deux participantes évoquent leur besoin de persévérer dans leur nouvelle profession. Karla déclare : « Je suis ici, je veux rester ici. [...] Mon but c'est de faire ça longtemps puis j'aime ça. » Laurie exprime quant à elle : « Ben y faut essayer dans la vie, puis qui tente rien n'a rien. C'est ça, je vais essayer de m'accrocher le plus possible. »

Le tableau 16 présente une synthèse des thèmes abordés par les participantes en lien avec le besoin de soutien sur les plans personnel et psychologique.

Tableau 16

Thèmes abordés en lien avec le besoin de soutien sur les plans personnel et psychologique

Rassurance, approbation et validation de ses interventions	<ul style="list-style-type: none"> • Rassurance et validation en lien avec les décisions et le jugement professionnel exercé en stage; • Rétroactions en lien avec l'enseignement en stage et en théorie; • Rétroactions en lien avec les activités pédagogiques créées.
Écoute et empathie	<ul style="list-style-type: none"> • Discussions et soutien psychologique entre nouvelles personnes enseignantes; • Écoute de la part des pairs; • Empathie en lien avec la réalité de l'IP (journées d'accueil et d'orientation, jumelage, horaires adaptés, etc.); • Description de la réalité d'un stage, incluant les difficultés qui seront sûrement rencontrées.
Persévérer dans la profession	<ul style="list-style-type: none"> • Persévérance et réussite dans sa nouvelle profession.

4.4 CONSEILS AUX FUTUR·ES COLLÈGUES

Afin de clore les entrevues, il a été demandé aux participantes quels seraient les conseils qu'elles prodigueraient à une nouvelle personne enseignante en FP, au secteur Santé. Avant de détailler ce sujet, six d'entre elles répondent : « Pose des questions! » En bref, elles inviteraient ces personnes à être proactives dans leur IP. Voici un résumé des conseils des participantes, à de futures et futurs collègues.

Comme meilleur conseil, Carmen dit spontanément: « Fais-toi des ami·es! » Elle ajoute par la suite :

Sois clément envers toi, puis donne-toi la chance d'apprendre. [...] Puis avant de revirer les talons et de t'en aller, ben tu sais, c'est comme... donne-toi un peu de chance, laisse-toi un peu de temps, puis pose des questions, puis surtout, ben, essaye de voir les bonnes personnes. T'sé, les personnes qui peuvent être des bonnes ressources. [...] Ferme tes oreilles au chialage, puis va voir les gens qui sont positifs, qui aiment ce qu'ils font, puis qui sont de bons enseignants, accroche-toi à ça.

Charlotte énonce pour sa part que les collègues sont bien sûr là pour aider les nouvelles personnes enseignantes, « mais aussi de pas se gêner envers la direction et les CP ». Quant à

Érica, elle exprime son meilleur conseil ainsi : « Viens me voir! » Cette participante inviterait ses nouvelles et nouveaux collègues à oser :

De pas hésiter. Va voir ta CP, pose des questions, fouille, va voir les documents. [...] Lâche-toi lousse. Aie pas peur du jugement. Mets-toi un petit peu des œillères au début, puis fonce. [...] Va voir les gens. [...] Fait que c'est de défaire cette barrière, cette carapace qui nous parait, au début, c'est ose, va au-delà de cette carapace. Y'a beaucoup de gens qui sont très gentils et qui vont t'aider.

Karla, de son côté, inciterait la personne à aller voir des enseignantes et enseignants en classe, afin d'apprendre son nouveau métier. Quant à Marie, elle conseillerait : « Trouve-toi un bureau en premier, puis trouve-toi du monde autour puis pose les bonnes questions. Tout le monde est là pour toi. » Pour sa part, Alexe indique que son meilleur conseil serait de s'ouvrir à ses collègues en cas de difficulté : « De pas avoir peur, c'est vraiment ça la clé. Parce que plus que t'accumules, c'est là que, t'sé, tu dis "[j'suis] pas capable, je lâche tout". C'est vraiment de s'écouter puis, quand ça fonctionne pas, de le dire, d'en parler. »

En ce qui a trait aux stages, Ghislaine donne ce conseil qu'elle aurait elle-même aimé recevoir :

De pas faire confiance trop vite nécessairement, t'sé, aux étudiants, de faire une bonne révision avant de commencer, d'être clair·e dans les attentes, d'être assez ferme aussi. Je donnerais des conseils plus pratiques pour pas qui se ramassent à avoir envie de pleurer à 2h00 parce que personne n'a pris de pause puis [qu'ils n'ont] pas diné [...] En fait, c'est ce que j'ai appris à la dure là, c'est de vraiment commencer avec des patients très légers puis de regarder un peu les étudiants, puis de s'adapter, puis de pas essayer de vouloir tout leur montrer tout de suite.

Hélène, ayant également enseigné uniquement en stage, conseillerait de « se faire confiance, [...] d'y aller un stage à la fois [et] de pas s'en mettre trop sur les épaules ». Finalement, Laurie insiste sur l'importance de la persévérance :

Ben de pas lâcher. [...] C'est d'essayer de prendre du recul. [...] De voir macro et pas juste ce qui se passe là et que c'est difficile et qu'il y a beaucoup de travail et tout ça. Je pense que, si on veut persévérer dans l'enseignement, faut pas voir juste la première année là. [...] Faut dire « Qu'est-ce que tu veux dans la vie? C'est quoi tes objectifs dans la vie? Est-ce que ça peut répondre dans le futur? » [...] Puis moi,

un conseil que je donnerais, c'est que, comme j'ai fait, de pas s'engager dans le bac la première année. [...] Attends, laisse passer ta première année.

4.5 RÉSUMÉ DU CHAPITRE 4

Les données présentées dans ce quatrième chapitre sont extraites des entrevues semi-dirigées effectuées avec chacune des participantes à l'étude. Elles sont regroupées en fonction des rubriques et des thèmes (Paillé et Mucchielli, 2021) établis en lien avec les concepts du cadre conceptuel, soit l'IP, incluant la transition professionnelle, et les besoins de soutien. Plus précisément, les données liées à l'IP sont classées selon les dimensions décrites par Mukamurera et al. (2013) : économique, affectation spécifique de la tâche, socialisation organisationnelle, professionnalité ainsi que personnelle et psychologique. Par la suite, les extraits des entrevues liés à la transition professionnelle sont regroupés en trois thèmes : la perception de la transition professionnelle, l'identité professionnelle des participantes et leur choix de demeurer en enseignement ou de le quitter. Quant aux données recueillies en lien avec les besoins de soutien, elles sont classées selon la typologie de Carpentier (2019). Les besoins sont donc regroupés selon les catégories suivantes : socialisation organisationnelle, enseignement, gestion de classe, différenciation pédagogique ainsi que personnels et psychologiques. Enfin, une section est consacrée aux conseils que les participantes donneraient à une nouvelle personne enseignante en FP, au secteur Santé.

CHAPITRE 5

DISCUSSION

Le chapitre précédant ayant brossé le portrait de l'expérience d'IP au secteur Santé de la FP des neuf participantes à l'étude, nous tentons maintenant de donner un sens à leurs propos et d'en exprimer notre compréhension. Pour ce faire, des liens sont établis entre les résultats présentés, les éléments du cadre conceptuel et certains aspects de la problématique de la recherche. Ainsi, des réponses aux questions de recherche sont proposées. Rappelons que ces questions sont :

- 1) Comment sont vécues les différentes dimensions de l'IP par les enseignantes et enseignants du secteur Santé en FP?
- 2) Lors de leur première phase d'IP, quels sont les besoins prioritaires des enseignantes et enseignants du secteur Santé en FP?

Afin de conclure ce chapitre de discussion, des recommandations aux CFP désirant améliorer l'expérience d'IP des personnes enseignantes au secteur Santé sont énoncées. Élaborés à partir du vécu et des besoins exprimés par neuf enseignantes et anciennes enseignantes de ce secteur de formation, ces conseils sont en lien avec chacune des dimensions de l'IP décrites par Mukamurera et al. (2013) ainsi qu'avec les types de besoins de soutien mis en évidence par Carpentier (2019).

5.1 DIMENSIONS DE L'INSERTION PROFESSIONNELLE

5.1.1 Dimension économique

5.1.1.1 Conséquences d'un court délai d'attente de l'emploi

Le laps de temps court unanimement évoqué par les participantes entre le moment de leur embauche à titre d'enseignante et leurs débuts avec les élèves (entre deux jours et deux semaines), rejoint ce que Balleux décrivait déjà en 2011 lorsqu'il indiquait que le nouveau

personnel en FP est souvent recruté à la dernière minute et qu'il manque de temps pour se préparer à enseigner. Ce court intervalle semble avoir eu un impact sur plusieurs sphères de l'IP des participantes. Tout d'abord, il a entravé leur possibilité de bénéficier d'un accueil structuré de la part de leur nouvel employeur. Elles décrivent en effet l'absence de visite accompagnée des lieux et l'ignorance de plusieurs éléments qu'elles auraient jugés essentiels à connaître, afin de partir du bon pied en enseignement : les ressources matérielles à leur disposition; le fonctionnement et les attentes du CFP; le programme d'études et les objectifs de celui-ci ainsi que le fonctionnement des logiciels utilisés par l'école. Cela a pour conséquence une familiarisation sociale difficile; un sentiment d'isolement; d'avoir été jetée à l'eau et d'avoir *appris sur le tas*; une confiance en soi et un sentiment d'efficacité mitigés; l'impression de ne pas toujours avoir dispensé des cours de qualité; du stress parfois intense, voire jugé envahissant, et une transition professionnelle abrupte pour certaines.

À ce sujet, la problématique décrite dans le chapitre 1 expose que lorsque la nouvelle personne enseignante en FP a l'impression de ne pas être à la hauteur, de ne pas avoir suffisamment de connaissances et de ne pas posséder les capacités nécessaires pour son travail, elle considère l'abandon de sa nouvelle carrière comme une solution possible (Loignon, 2006). Hébert (2017) affirme de son côté qu'un lien peut être établi entre le temps de préparation des premiers cours octroyé à la recrue en enseignement professionnel et son niveau de stress. En outre, le stress vécu par les participantes est identifié par certaines comme un motif d'avoir songé à quitter l'enseignement. Connaissant les répercussions de l'attrition du nouveau personnel en FP sur la qualité de l'enseignement prodigué aux élèves (Gagnon et Fournier Dubé, 2023), nous réalisons que les conséquences du court délai entre l'embauche du personnel enseignant et ses débuts devant une classe vont bien au-delà du manque de temps de préparation des cours.

5.1.1.2 Besoin d'être orientée et jumelée

En réponse à ces problématiques, plusieurs participantes nomment le besoin qu'elles auraient eu de bénéficier d'une ou de quelques journées d'orientation générale, lors de leur

embauche. Selon elles, le contenu de ces journées aurait dû porter sur les bases du fonctionnement du CFP et du CSS, sur la description d'une tâche d'enseignement, sur l'utilisation des logiciels présents au centre et sur les bases de la pédagogie, incluant l'explication du programme d'études et de ses objectifs, un aperçu des méthodes de planification, d'évaluation et de gestion de classe. Ce besoin d'une orientation que les participantes décrivent concorde tout à fait avec une des recommandations émises par une équipe de recherche de l'Observatoire de la formation professionnelle du Québec (Beaucher et al., 2024). En effet, cette équipe de recherche, qui s'est intéressée à la formation à l'enseignement professionnel au Québec, recommande entre autres « d'assurer un temps de formation d'une durée de deux semaines avant l'accès aux classes » (Beaucher et al., 2024, p. 173) pour les nouvelles personnes enseignant en formation professionnelle. Dans un domaine où des améliorations sont longues à instaurer (Balleux et al., 2013; Martineau et Vallerand, 2008), nous croyons que cette mesure de soutien devrait être mise en place rapidement par les CFP.

Outre une orientation générale avant le début de leur enseignement, les participantes indiquent qu'elles auraient eu besoin d'un jumelage de quelques journées à quelques semaines avec une ou un collègue, afin de comprendre les assises de l'enseignement. Ayant vécu au minimum deux semaines de jumelage lors de leurs débuts dans le monde de la santé, elles décrivent les avantages qu'elles auraient pu en tirer dans leur nouvelle carrière en termes de sentiment d'être accompagnée, d'être « *coachée* », d'un bon apprentissage du métier et de l'environnement de travail, de l'obtention de bases en pédagogie, d'un soutien à l'insertion sociale et de diminution du stress.

En somme, en entendant les participantes répéter à plusieurs reprises à quel point elles auraient eu besoin de plus d'informations en lien avec leur nouvelle carrière dès leur embauche, nous repérons chez elles le besoin de se sentir rapidement efficaces et compétentes. Alors qu'elles étaient jusqu'à récemment expertes en soins infirmiers et qu'elles sont aujourd'hui novices en enseignement, elles démontrent une impatience de retrouver cette maîtrise de leur nouvelle profession.

5.1.1.3 Salaire et instabilité de l'emploi

En ce qui a trait au salaire, celui des participantes possédant un DEP en SASI avant de changer de carrière a sensiblement augmenté lorsqu'elles sont devenues enseignantes. En revanche, la rémunération des participantes ayant intégré l'enseignement avec en poche un baccalauréat ou un DEC en soins infirmiers est somme toute demeurée stable, à l'exception de l'une d'entre elles qui a vu son salaire passablement diminuer en raison des échelons perdus. Cette dernière affirme d'ailleurs que cette baisse de revenus a eu des répercussions négatives sur sa famille.

Par ailleurs, le fait que huit participantes affirment que leur emploi était instable lors de leur arrivée en enseignement démontre que le statut du nouveau personnel enseignant en FP n'a somme toute pas évolué dans les deux dernières décennies. En effet, en 2008, Deschenaux et Roussel avançaient déjà que toute ancienneté confondue, 67,1 % du personnel enseignant en FP au Québec estimait que son poste était un peu, assez ou beaucoup en danger. De surcroît, les participantes à notre étude relient leur statut professionnel incertain à de l'insécurité financière. Il en va de même pour celles qui ont dû attendre des mois avant de voir leur salaire ajusté en fonction de leurs diplômes et de leur expérience antérieure. Cette précarité étant reconnue pour amener une pression supplémentaire aux recrues (Balleux, 2011; Coulombe et al., 2019; Deschenaux et Roussel, 2008), il n'est pas étonnant de constater que certaines participantes expriment l'obligation qu'elles ont eue de conserver leur ancien emploi afin de stabiliser leurs revenus. Ce double emploi, jumelé à leur IP et à leur transition professionnelle, représente une situation préoccupante d'ailleurs dénoncée par certains auteurs (Balleux, 2006b; Hébert, 2017).

5.1.1.4 Besoin d'une stabilité financière

Devant un emploi et des revenus incertains, les participantes énoncent comme besoin prioritaire le fait d'être en mesure de garantir leur sécurité financière, incluant celle de leur famille. À travers leurs propos, nous comprenons leur besoin d'obtenir une certaine garantie d'emploi ainsi qu'un ajustement salarial rapide, en lien avec leur expérience professionnelle.

5.1.2 Dimension de l'affectation spécifique et des conditions de la tâche

Au cours de l'analyse des données, des différences notables ont été mises en lumière entre les perceptions des participantes, en lien avec leur tâche enseignante. En effet, nous retrouvons d'un côté les participantes enseignant majoritairement en stage et de l'autre, celles œuvrant principalement en enseignement théorique. Notons toutefois que chacune d'elles soulève le besoin de se faire expliquer sa tâche dès son embauche.

5.1.2.1 Charge de travail en stage

Tout d'abord, une participante décrit ses premiers stages comme très chargés et extrêmement stressants. Elle explique cette situation par sa méconnaissance des objectifs des compétences enseignées et donc par sa volonté de vouloir exposer ses élèves inexpérimentés à trop de situations cliniques. La mise en place de mesures sanitaires extraordinaires lors de la période de COVID-19 a aussi significativement alourdi la tâche des participantes enseignant en stage et en milieu de travail. Elles disent toutefois apprécier les quelques jours qui espacent habituellement les stages et qui leur accordent le temps nécessaire à la planification et aux autres tâches professionnelles. Aussi, ces participantes affirment que les stages dans lesquels elles enseignent sont en grande majorité en lien avec leur expertise de métier.

5.1.2.2 Besoins de soutien en lien avec la charge de travail en stage

Les besoins de soutien d'enseignantes œuvrant en stage et en milieu de travail ressentis lors des débuts en enseignement étaient majoritairement en lien avec l'apprentissage de leurs nouvelles fonctions : elles ne savaient pas enseigner en stage. Le fait qu'en milieu de travail, elles se sentent isolées de leurs collègues semble renforcer leurs sentiments d'ignorance et d'insécurité. L'idée d'un jumelage de quelques jours avec une autre personne enseignante en stage, afin d'apprendre les rouages de cette fonction, revient régulièrement dans leurs propos. Ensuite, elles insistent sur leur besoin de validation de leur jugement professionnel et sur celui d'obtenir de la rétroaction, afin de déterminer si leurs interventions sont adéquates ou

si elles doivent être ajustées. À ce sujet, elles affirment avoir constaté les efforts des CP afin de les soutenir, mais plusieurs mentionnent la charge de travail monumentale de ces dernières, ce qui les rend moins disponibles. Enfin, le besoin de parler avec des collègues pour « ventiler » le stress et les émotions est également jugé important. À cet effet, les participantes évoquent le soutien précieux de leurs collègues nouvellement dans l'enseignement. Vivant sensiblement les mêmes défis, ces personnes disent avoir l'impression de se comprendre entre elles et de pouvoir se soutenir mutuellement.

5.1.2.3 Charge de travail en enseignement théorique

De leur côté, les participantes qui enseignent majoritairement des contenus théoriques décrivent leur charge de travail comme étant énorme. Elles mentionnent les changements de tâches fréquents, le manque de temps entre chacune des compétences pour la planification de la suivante, plusieurs heures de travail non rémunérées à la maison les soirs et les fins de semaines ayant des répercussions sur leur vie familiale et des compétences à enseigner sans lien avec leur expertise de métier. L'une des participantes affirme d'ailleurs avoir offert sa démission au lieu d'enseigner une compétence pour laquelle elle ne se sentait pas du tout outillée, d'autres insistent sur le fait que le temps investi à l'appropriation de la matière ajoute un poids considérable à leur tâche de travail. Aussi, l'enseignement du nouveau programme SSA et de celui de SASI de manière accélérée débuté de manière urgente, tel que prescrit par le gouvernement Legault (Gouvernement du Québec, 2020; Lévesque, 2021), ajoutent de l'ampleur à cette charge de travail déjà considérée lourde et stressante.

5.1.2.4 Besoins de soutien en lien avec la charge de travail en enseignement théorique

En lien avec la lourdeur de la tâche en enseignement théorique, le besoin de bénéficier d'un aménagement personnalisé de sa tâche est mentionné. Ainsi, les participantes évoquent plusieurs fois le besoin de temps : temps entre les compétences; temps pour s'approprier sa nouvelle profession; temps pour assister aux réunions pédagogiques et temps pour la planification. Ce manque de temps est d'ailleurs identifié comme principal facteur de stress de l'une des participantes. Le besoin d'une stabilité accrue dans la tâche est aussi abordé,

afin de favoriser une IP mieux réussie. En sachant que le stress de l'enseignement professionnel impactant la vie personnelle est une cause d'attrition de la profession (Loignon, 2006), nous comprenons à travers les propos des participantes qu'elles ont besoin de diminuer leur niveau de stress et de conserver un équilibre entre leur vie professionnelle et personnelle.

5.1.3 Dimension de la familiarisation sur le plan organisationnel

5.1.3.1 Défis de l'insertion sur les plans administratif et organisationnel

Les difficultés rencontrées sur le plan administratif de leur nouvel emploi sont soulevées par toutes les participantes. Trois d'entre elles vont jusqu'à qualifier cet apprentissage de plus grand défi que celui de l'enseignement, cinq décrivent l'ampleur de cette « bureaucratie » comme étant leur plus grand choc lors de leur arrivée en enseignement et l'une en parle comme de sa principale source de stress. C'est principalement la quantité importante de formulaires à compléter, pour diverses raisons, qui déstabilise les participantes. N'ayant pas bénéficié d'une orientation générale leur expliquant cette facette de leur nouvelle carrière, elles indiquent que leur familiarisation sur le plan organisationnel du CFP s'est effectuée au fil du temps, principalement à l'aide de collègues. Elles ont appris petit à petit le fonctionnement de l'école et des logiciels utilisés, tout comme les attentes de leur employeur. C'est exactement ce dont parlent Coulombe et al. (2010) lorsqu'ils indiquent que puisque les nouvelles personnes enseignantes en FP n'ont pas appris leur nouvelle carrière avant de la débiter, c'est au cours de leur IP qu'elles doivent se familiariser avec le contexte organisationnel de leur lieu de travail.

5.1.3.2 Défis de l'insertion sur le plan social

Sur le plan social, presque toutes les participantes enseignant des contenus théoriques mentionnent s'être senties bien accueillies par leurs collègues, tandis que celles enseignant en stage se sont senties isolées plus longtemps, ce qui a selon elles nui à leur IP. Autre obstacle à la familiarisation organisationnelle : les mesures sanitaires imposées en lien avec

la COVID-19 ont eu une incidence négative sur les participantes ayant débuté en enseignement pendant cette période. En effet, il n'y avait alors aucun contact autorisé entre collègues et il a été impossible que les visioconférences les remplacent efficacement. Alors que l'anxiété a monté d'un cran pour plusieurs enseignantes et enseignants de tous les secteurs de formation pendant cette période pandémique (Carpentier et al., 2021; Dahm et al., 2020), il n'est pas surprenant que le nouveau personnel enseignant ait vécu des défis particuliers sur le plan de son IP. Les personnes ayant vécu leur accueil et leur début de nouvelle carrière de cette manière décrivent une familiarisation organisationnelle et sociale plus longue et certaines la jugent toujours incomplète.

Les propos des participantes rejoignent donc ce que Balleux et al. indiquent déjà en 2013 : le désarroi de certaines recrues en enseignement professionnel est palpable. Coulombe et al. mentionnent d'ailleurs en 2016 et 2017 que les nouvelles personnes enseignantes en FP ont un très grand besoin de soutien et selon Carpentier et al. (2019), elles n'ont pas la perception d'en recevoir suffisamment. Le nouveau personnel enseignant se disant souvent laissé à lui-même lors de son IP (Boucher, 2004; Carpentier et al., 2019), il n'est pas étonnant que les participantes à notre étude évoquent les besoins qu'elles auraient eus en lien avec leur familiarisation sur le plan organisationnel de leur nouvel emploi.

5.1.3.3 Besoin d'être renseignées et accompagnées

C'est unanimement que les participantes expriment le besoin prioritaire qu'elles auraient eu, avant leurs débuts en enseignement, d'être renseignées sur l'ensemble des procédures administratives ainsi que sur le matériel et les programmes utilisés au CFP. Non seulement elles ne savaient pas comment compléter certains formulaires, mais elles ne savaient parfois pas qu'ils existaient. L'idée de journées d'accueil où elles auraient reçu de l'information est de nouveau mentionnée lorsque les participantes abordent la familiarisation sur le plan organisationnel de leur nouvel emploi, tout comme celle d'un jumelage de quelques jours à quelques mois avec une ou un collègue enseignant. Ces mesures de soutien auraient, selon elles, contribué à leur faire comprendre non seulement le fonctionnement et

les attentes du centre où elles travaillaient, mais également sa philosophie, ses valeurs, sa vision et ses orientations générales.

Conséquemment à leur sentiment de s'être senties seules à leurs débuts en enseignement, les participantes nomment également le besoin d'être accompagnées : elles ressentaient la nécessité d'avoir une personne-ressource à qui s'adresser au jour le jour et à qui poser des questions, sans crainte de la déranger. Elles indiquent d'ailleurs que le nouveau personnel enseignant devrait nécessairement être mentoré et certaines insistent sur le fait que la ou les personnes qui l'accompagneraient devraient être libérées pour le faire. Les participantes disent de surcroît juger que ces mesures auraient favorisé leur intégration à l'équipe-école et aurait par le fait même mené à plus de soutien de la part de leurs collègues.

En somme, nous comprenons que les participantes avaient besoin de connaître la base du fonctionnement du CFP, de se sentir soutenues dans cet apprentissage, de savoir à qui se référer en cas de nécessité et de créer des liens plus rapidement avec leurs pairs.

5.1.4 Dimension de la professionnalité

5.1.4.1 Apprendre à enseigner par soi-même

La problématique décrite au chapitre 1 démontre que l'apprentissage de l'enseignement en FP ne s'effectue pas dans le même contexte que l'apprentissage de l'enseignement au primaire et au secondaire, puisque l'absence de formation initiale en enseignement place les nouvelles personnes enseignantes devant des obstacles qui leur sont propres (Coulombe et al., 2010). Débutant devant une classe « avant même d'avoir une quelconque préparation » (Deschenaux et Roussel, 2010, p. 104), ces personnes doivent dès la première journée prendre leur groupe en charge, au même titre que leurs collègues expérimentés. Ainsi, puisqu'elles ont été embauchées quelques jours seulement avant de débiter devant une classe, les participantes à l'étude ont dû développer des stratégies afin d'apprendre à enseigner alors qu'elles enseignaient déjà.

5.1.4.2 Stratégies utilisées

La première stratégie d'apprentissage de l'enseignement que les participantes nomment est de « se jeter à l'eau ». Mais est-ce vraiment une stratégie? La question se pose. Les propos recueillis tendent plutôt vers une obligation que vers un choix et traduisent souvent le sentiment d'avoir été laissées à elles-mêmes. Certains des termes utilisés sont éloquents et décrivent bien la phase de survie de l'IP documentée par plusieurs auteurs (Feiman-Nemser, 2003; Huberman, 1989; Mukamurera, 2011; Mukamurera et al., 2013) : « apprendre sur le tas », « envoyée dans la gueule du loup », « lancée dans une fosse aux lions avec pas beaucoup d'outils », se sentir « déstabilisée », « un peu dans le néant », « débouille-toi avec ça », « avoir appris à nager toute seule », « être lancée dans le bain », etc. Des participantes abordent le sujet de l'anxiété que ces débuts leur ont provoquée et d'autres expriment leur désolation pour les élèves quant à la qualité moindre de leur enseignement à cette période. Enfin, certaines participantes établissent aussi un lien avec la moindre qualité de leur enseignement et leur deuxième stratégie d'apprentissage de leur nouvelle carrière : « essais et erreurs ».

Enfin, le fait de se tourner vers leurs collègues enseignantes et enseignants expérimentés est unanimement nommée par les participantes, afin de répondre à leurs besoins de soutien professionnel. Ce cette manière, elles ont bénéficié de discussions enrichissantes, de partage de matériel, de périodes d'observation en classe (lorsque leur horaire de travail le leur permettait) et parfois même de mentorat informel. Nous sommes ici devant deux constats. Premièrement, les participantes parlent abondamment de la disponibilité des CP à toutes les fois où elles ont eu des questions à poser, mais ces dernières ne sont pas nommées dans les personnes consultées afin d'apprendre à enseigner. Il semble que les nouvelles enseignantes voient les CP comme des références fiables pour tout questionnement, mais moins comme des ressources de proximité. En second lieu, nous constatons que les nouvelles personnes enseignantes ne font pas non plus partie des ressources utilisées afin d'apprendre à enseigner, elles qui ont été décrites plus tôt comme précieuses au niveau de l'intégration des procédures administratives, de l'écoute et du soutien moral. Il apparait donc que les recrues entre elles ont le sentiment d'être entendues et comprises, qu'elles s'entraident au

niveau des rouages quotidiens du CFP, mais qu'elles se réfèrent aux personnes expérimentées afin de parfaire leurs connaissances en pédagogie. À ce sujet, plusieurs participantes conseilleraient à une nouvelle personne enseignante de ne pas hésiter à aller vers ses collègues, à poser des questions et à être ouverte aux conseils. En somme, la proactivité est recommandée.

5.1.4.3 Avant tout : besoin de connaître les bases de l'enseignement

Il semble que les besoins de soutien du nouveau personnel enseignant décrits dans la typologie de Carpentier (2019) aient seulement été ressentis par les participantes à l'étude quelque temps après leur entrée en enseignement. En premier lieu, alors qu'elles avaient le sentiment d'être jetée à l'eau et de devoir nager toutes seules, elles disent plutôt qu'elles auraient eu besoin de connaître les bases de l'enseignement. Ainsi, plusieurs parlent de leur besoin d'avoir des outils, sans pouvoir préciser de quels outils il s'agit : « des outils de base » dit Ghislaine. Les participantes expriment également ce besoin en disant qu'à leur arrivée dans leur nouvelle carrière, elles voulaient apprendre les bases de la pédagogie, elles voulaient se faire expliquer comment fonctionne l'enseignement, elles voulaient observer des personnes enseigner et elles avaient besoin des conseils et de l'expertise de gens expérimentés. Dans le même ordre d'idées, elles mentionnent le besoin qu'elles ressentaient, et qu'elles ressentent toujours, d'assister à toutes les rencontres pédagogiques et à toutes les capsules de formation offertes par les CP. En effet, celles étant à taux horaire ne sont pas payées pour y participer et celles en enseignement intensif ne sont pas libérées pour s'y présenter. Le besoin d'une rémunération et d'une libération pour ces journées est donc soulevé.

Ce que nous déduisons des propos des participantes, c'est qu'à leurs débuts en enseignement, elles ressentaient le besoin d'apprendre à enseigner, sans pouvoir préciser clairement dans quel volet, puisqu'elles n'avaient aucune référence à ce sujet. Elles n'auraient par exemple pas pu nommer un besoin en lien avec la gestion de classe ou la différenciation pédagogique dès leurs premiers jours, car pour la plupart, elles n'avaient

jamais entendu ces termes. Ce besoin d'apprendre à enseigner de « manière large », ou « dans sa globalité », comme mentionné précédemment, est donc particulier aux recrues sans formation préalable en enseignement. Elles désirent passer tôt dans leur IP de « je ne sais pas que je ne sais pas » à « je sais que je ne sais pas » et ainsi aller chercher les ressources nécessaires à leurs apprentissages.

5.1.4.4 Besoin au niveau de la gestion de classe

Présentées par Coulombe et al. (2010) comme un obstacle à l'IP des personnes enseignantes en FP, les difficultés liées à la gestion de classe ont été rencontrées par toutes les participantes à l'étude. Elles mentionnent qu'elles auraient jugé nécessaire de recevoir davantage de soutien pour cet aspect de l'enseignement. Plus particulièrement, elles auraient aimé avoir des conseils en lien avec la gestion des comportements difficiles; les interventions nécessaires auprès d'élèves plus âgés qu'elles et la gestion de problématiques personnelles des élèves, tels l'anxiété, les pleurs, les émotions exprimées, les problèmes personnels verbalisés, etc. Les participantes affirment qu'elles auraient souhaité recevoir plus de formations à ce sujet; elles jugent qu'on ne les a pas assez préparées à cette facette de leur nouvelle profession. Ce besoin est d'ailleurs jugé comme prioritaire par trois d'entre elles. Paradoxalement, les extraits d'entrevues où les participantes décrivent de quelle manière elles ont appris, ou apprennent toujours la gestion de classe, sont peu nombreux et plutôt imprécis. Le fait d'avoir entendu des collègues discuter de certaines problématiques semble avoir contribué à cet apprentissage, sans plus.

5.1.4.5 Besoins prioritaires en apprentissage de l'enseignement

Maintenant dans leur nouvelle profession depuis quelque temps, les participantes sont en mesure d'identifier leurs besoins prioritaires en enseignement. Outre l'apprentissage de la gestion de classe, elle nomment : la compréhension des objectifs de chacune des compétences; l'apprentissage de la planification d'un cours, incluant l'élaboration d'un plan de cours et la gestion du temps à l'intérieur des leçons, ce qui a représenté un défi important pour certaines; l'apprentissage de l'évaluation, tant de manière formative que sommative et

l'obtention de la validation quant à leurs évaluations, surtout pour les participantes évoluant principalement en stage et en milieu de travail. En lien avec les besoins prioritaires qu'elles ont ressentis lors de leur IP, les participantes déclarent à nouveau qu'une période de jumelage ou de coenseignement, en début de parcours, serait la solution à plusieurs défis rencontrés. D'autres besoins en lien avec l'enseignement sont nommés par les participantes, mais ils paraissent avoir été ressentis plus tard dans leur IP, donc ne pas être considérés comme prioritaires. Il s'agit du besoin de soutien en lien avec la variation des stratégies pédagogiques, de l'utilisation de la technopédagogie et de la différenciation pédagogique.

Devant les nombreux besoins énoncés en lien avec l'apprentissage de l'enseignement et l'expression de désarroi devant l'ampleur de la tâche, nous concluons que non seulement les participantes avaient besoin d'être soutenues dans leurs apprentissages, mais elles avaient aussi besoin de se sentir soutenues sur le plan émotionnel. La dimension psychologique de leur IP prend ici tout son sens.

5.1.5 Dimension personnelle et psychologique

5.1.5.1 Choc de la réalité

Le choc de la réalité vécu lors de la découverte du monde de l'enseignement, documenté par plusieurs auteurs (Balleux, 2006a; Coulombe et al., 2010; Huberman, 1989; Mukamurera, 2011; Mukamurera, Lakhal, et al., 2020; Mukamurera et al., 2013; Rojo et al., 2015), a bien sûr été ressenti par les participantes à l'étude. En entrevue, elles abordent les sujets du changement abrupt et rapide de carrière, de la lourdeur de la tâche, de la difficulté à planifier des cours, de la nécessité de varier leurs stratégies pédagogiques, du manque de motivation et de responsabilisation de certains élèves, de la gestion des émotions de ces derniers, de leurs comportements parfois immatures ainsi que du grand nombre d'heures de travail à effectuer à la maison, ce qui amène des répercussions négatives sur leur vie familiale. Aussi, l'une d'entre elles parle de son étonnement face à une chute salariale importante ainsi que des incidences de celle-ci sur plusieurs plans. En examinant ces données, nous constatons que le choc de la réalité vécu par les participantes a visiblement pris différentes formes, selon

les connaissances ou la vision de l'enseignement que chacune avait, préalablement à son embauche. À titre d'exemple, Laurie, qui n'avait suivi que des cours magistraux dans sa vie, a été surprise de voir à quel point elle devait varier ses approches pédagogiques et par le fait même, s'approprier différentes technologies, donc effectuer des heures à la maison pour préparer ses leçons. Un autre exemple est celui de Charlotte : alors qu'elle a pris ses études très au sérieux lorsqu'elle était à l'école, elle se dit choquée de la déresponsabilisation de ses élèves.

En contrepartie des chocs qu'elles ont vécus, les participantes à l'étude ont puisé de l'énergie dans la découverte de leur nouvelle profession et dans l'émerveillement qu'elles vivaient. Lorsqu'on leur demande quels étaient leurs sentiments à leurs débuts en enseignement, elles décrivent bien le phénomène de chevauchement de leurs émotions, tel qu'Huberman l'exposait en 1989. Elles parlent d'un début de carrière stressant mais motivant, d'excitation, d'un regain d'énergie et de fierté.

5.1.5.2 Stress

Ce n'est pas d'hier que le stress important vécu par le nouveau personnel enseignant en FP est connu (Balleux, 2011; Deschenaux et Roussel, 2010; Gaudreault, 2010; Hébert, 2017; Loignon, 2006) et que l'entrave à sa productivité est étudiée (Pelletier et al., 2015). Le stress décrit par les participantes, lors leurs débuts en enseignement, est pourtant toujours jugé intense par six d'entre elles, allant jusqu'à les réveiller en sursaut la nuit, à complètement les empêcher de dormir ou à parfois leur donner envie d'abandonner leur nouvelle carrière. En analysant les données recueillies, il est possible de constater que parmi les quatre participantes ayant été embauchées afin de répondre à l'urgence de former des préposées et préposés aux bénéficiaires en raison de la pandémie de COVID-19 (Gouvernement du Québec, 2020), trois affirment avoir vécu un stress intense, voire de la panique à certains moments, et l'une considère que ce sentiment envahissant a eu des répercussions négatives sur ses proches.

En ce qui a trait aux sources de stress nommées par les participantes, elles sont nombreuses et variées. En les regardant de plus près, nous pouvons les classer selon huit catégories : l'inconnu, le manque d'accompagnement au jour le jour, le manque de balises en stage et en milieu de travail, la gestion des situations et des comportements problématiques, les mesures sanitaires et les mouvements de tâches imposés par la pandémie de COVID-19, l'ampleur de la tâche (débordant souvent à la maison et ayant une incidence sur la vie familiale), le désir de vouloir bien faire les choses et la peur de perdre le contrôle de la situation en stage, incluant la crainte de voir son permis de l'OIIQ ou de l'OIIAQ suspendu en raison de fautes graves qui pourraient être commises par les élèves. Force est de constater qu'un court laps de temps entre l'embauche des participantes et leurs débuts en enseignement, sans accueil structuré de la part de leur employeur, a contribué à ce stress bien décrit par les participantes.

5.1.5.3 Sentiment d'être efficace

L'analyse des données recueillies fait ressortir certains liens entre plusieurs facettes de l'IP: lorsque les participantes enseignent des compétences liées à leur expertise, elles se sentent dans leur zone de confort, elles développent un sentiment plus fort d'être efficaces et elles songent moins à quitter la profession. En effet, le sentiment d'efficacité exprimé par les participantes varie selon plusieurs facteurs, mais un lien est décelable entre ce sentiment d'être compétente et la zone de confort décrite par plusieurs : l'enseignement des techniques de soins et de la profession infirmière en général. Ainsi, les valeurs d'efficacité que se sont attribuées les participantes évoluant principalement en stage et en milieu de travail (entre cinq et sept sur dix) sont sensiblement plus élevées que celles que se sont accordées les participantes enseignant majoritairement des contenus théoriques (entre un et quatre sur dix). Puisque ce sont majoritairement les participantes enseignant en stage qui déclarent que leur champ de compétence infirmière était respecté, ce sont elles qui se sont senties le plus dans leur zone de confort et ce sont donc elles qui ont développé un sentiment d'efficacité plus fort. Parallèlement, sachant qu'un faible sentiment d'efficacité personnelle des recrues en enseignement professionnel peut mener à l'abandon de la carrière enseignante (Gagnon et

Fournier Dubé, 2023; Loignon, 2006), il n'est pas surprenant de constater que parmi les participantes indiquant avoir songé à quitter l'enseignement, nous retrouvons celles enseignant majoritairement en enseignement théorique, donc celles ayant le moins ressenti le sentiment d'être efficace à leurs débuts en enseignement.

5.1.5.4 Besoin de rétroaction

En réponse au stress vécu à leurs débuts en enseignement et au désir d'augmenter leur sentiment d'efficacité dans leur nouvelle profession, les participantes nomment leur besoin de rétroaction et expriment leur sentiment de ne pas en avoir reçu suffisamment. Tant en stage et en milieu de travail qu'en enseignement théorique, elles jugent qu'avoir eu plus de rétroaction les aurait rassurées et aurait amélioré leur confiance en elles, ainsi qu'en leur travail. Ne connaissant que peu les objectifs de chacune des compétences enseignées, les différentes stratégies pédagogiques et les bases de la gestion de classe, elles considèrent qu'avoir eu un retour sur leur enseignement les aurait soutenues et rassurées.

5.1.5.5 Besoin d'écoute

Alors que Balleux et al. (2013) indiquent qu'une des principales sources d'apprentissage de l'enseignement est les discussions avec les pairs, c'est également afin d'atténuer le stress qu'elles vivaient en débutant leur nouvelle profession que les participantes ont eu besoin de parler et d'être écoutées. C'est vers les autres personnes nouvellement enseignantes qu'elles se sont spontanément le plus tournées. Ensemble, elles se soutiennent moralement et se sentent comprises. Ce besoin a aussi été comblé par leurs proches. En effet, en parlant de leur IP, les participantes expriment combien leur famille et leurs amis ont été précieux en les écoutant et en les encourageant.

5.1.5.6 Besoin d'empathie

Les participantes expriment leur besoin d'empathie de différentes façons, mais elles s'entendent pour dire que s'il avait été davantage comblé, leur stress aurait sûrement été

moindre. À cet effet, certaines avancent qu'elles auraient apprécié qu'on s'attarde un peu plus à leur tâche, afin de leur dégager du temps pour la planification de leurs cours et pour leur permettre d'assister aux rencontres pédagogiques. D'autres indiquent qu'avoir plus d'informations sur tout ce qui concerne l'enseignement aurait en partie répondu à ce besoin d'empathie, puisque ces données manquantes ont souvent été une source de stress. Enfin, toutes affirment qu'une forme de jumelage aurait été une manière de prendre soin d'elles. Ces mesures de soutien auraient été une façon attentionnée de les accompagner, de les « *cocooner* », dit Laurie. Lorsqu'on sait que la bienveillance est l'une des plus grandes forces de caractère des personnes enseignantes (Goyette, 2014) et que l'humanité est l'une des valeurs de la profession infirmière au Québec (OIIQ, 2024), il n'est pas surprenant que ces personnes qui ont fait preuve de bienveillance envers autrui toute leur vie souhaitent à leur tour de l'empathie en lien avec leur changement de carrière.

En somme, les participantes énoncent pratiquement mot pour mot les besoins au niveau personnel et psychologique décrits par Carpentier (2019) : être rassurée et approuvée en lien avec leur enseignement, obtenir de l'écoute, de l'empathie et des encouragements lors des moments difficiles, gérer le stress du début de carrière, se développer personnellement, développer le sentiment d'appartenir à la profession, persévérer dans cette profession et maintenir un lien positif avec leur nouvelle carrière. Afin de répondre à ces besoins, il semble évident qu'attribuer une tâche en lien avec son champ d'expertise à une nouvelle personne enseignante serait un point de départ positif, tout comme lui offrir des journées de jumelage à son arrivée et un programme de mentorat structuré.

5.2 TRANSITION PROFESSIONNELLE

Plusieurs autrices et auteurs qualifiant la transition professionnelle des nouvelles personnes enseignantes en FP d'abrupte (Bourdon, 1996; Coulombe et al., 2010), nous réalisons qu'elle teinte chacune des dimensions de l'IP décrites par Mukamurera et al. (2013) et que dépendamment de la manière dont elle est vécue, elle influence aussi les besoins ressentis par les participantes à l'étude. C'est d'ailleurs ce qu'avancent Deschenaux et al.

(2013), lorsqu'ils écrivent que la transition professionnelle du nouveau personnel enseignant en FP bouleverse la personne dans toutes ses dimensions, tant scolaire, professionnelle que personnelle.

5.2.1 D'expertes à novices

Si le passage du statut d'infirmière ou infirmière auxiliaire experte à celui d'enseignante novice (Balleux, 2011; Deschenaux et Roussel, 2008, 2010) a été vécu de différentes façons par les participantes, elles s'entendent néanmoins pour dire que cette transition est normale. Elles se disent toutes ouvertes à recevoir des conseils afin d'apprendre leur nouveau métier. Afin de qualifier ce passage, elles utilisent les termes « c'est une grosse marche », « repartir à zéro », « retomber dans le bas de l'échelle », « prendre une débarque » et « être déstabilisée ». Avec leurs propres mots, elles confirment que la transition professionnelle « constitue un temps d'épreuve dans le parcours professionnel » (Balleux, 2011, p. 64). En découvrant brutalement que l'enseignement est un métier difficile fait de tensions et de dilemmes (Tardif et Lessard, 1999), « [elles] éprouvent ce passage du métier à l'enseignement comme un véritable choc » (Balleux, 2006a, p. 606). Habitues à être autonomes au travail, certaines participantes parlent également de l'impatience qu'elles ont vécue à leur arrivée en enseignement, car les informations nécessaires à leur autonomie professionnelle leur étaient transmises « au compte-gouttes », selon elles. Elles auraient voulu tout savoir dès le départ. Ainsi, plusieurs disent s'être elles-mêmes mises sous la pression afin de performer mieux et plus rapidement. Certaines abordent également le sujet de la qualité de leur enseignement, qui ne les satisfaisait pas. Afin de parvenir à dispenser des cours à la hauteur de leurs attentes, elles se sont appuyées sur leur expertise dans le métier qu'elles enseignent. Ainsi, elles avaient moins l'impression de repartir complètement à zéro. Malgré tout, ces infirmières et infirmières auxiliaires placées devant un groupe d'élèves avec un chapeau d'enseignante avouent avoir parfois versé des larmes à la fin des journées.

Par ailleurs, certaines participantes évoquent le bonheur qu'elles ont ressenti en étant déstabilisée à leurs débuts en enseignement. Elles disent qu'elles avaient alors besoin de nouveaux défis et leur changement de carrière les a motivées professionnellement.

5.2.2 Transition identitaire

En concomitance avec sa transition professionnelle, le nouveau personnel enseignant en FP vit une tension intérieure entre son identité de métier et son identité de personne enseignante (Balleux et al., 2013). Les participantes à l'étude n'échappent pas à cette transition et décrivent leur sentiment d'être à cheval entre deux identités (Balleux, 2006b; Deschenaux et Roussel, 2008). Elles avouent avoir débuté avec le sentiment de ne pas être du tout enseignante, de l'être à 10 %, ou à 20 %. Une seule se considérait enseignante à 30 % à ses débuts; il s'agit de celle ayant planifié depuis longtemps ce changement de carrière. Au fil du temps, les participantes se sont toutes senties de plus en plus enseignantes, mais aujourd'hui, seulement deux d'entre elles se considèrent davantage enseignantes qu'infirmières. Il s'agit de celle ayant songé depuis longtemps à changer de carrière et de celle ayant quitté la FP pour enseigner au cégep. Ces données concordent avec les conclusions de Balleux (2006a, 2006b) qui avance que les personnes enseignantes faisant toujours partie d'un ordre professionnel se définissent plus longtemps en fonction de leur métier que de leur nouvelle profession.

Un autre fait intéressant ressort des données analysées : les trois participantes n'enseignant qu'en stage sont celles qui disent se sentir le moins enseignante à ce jour. Marie l'explique d'ailleurs en disant : « En étant tout le temps en milieu de travail, je me sens chez nous. » Ajoutons que ces trois participantes font partie des cinq travaillant toujours en CH ou en CHSLD, ce qui rejoint l'hypothèse de Balleux (2011) et d'Hébert (2017) qui suggèrent que le fait de travailler en parallèle dans son métier d'origine pourrait complexifier une définition claire de son identité professionnelle.

Balleux parlant d'une fragilité de l'identité (2006a) lors de l'IP en enseignement professionnel, il a finalement été demandé aux sept participantes étant toujours enseignantes

de quelle manière elles définissent aujourd'hui leur statut professionnel. Les personnes ayant plus tôt mentionné qu'elles se considéraient à 35 % et plus enseignantes répondent qu'elles sont enseignantes en soins infirmiers et l'une dit qu'elle est enseignante infirmière auxiliaire. Elles mentionnent donc leur nouvelle profession en premier lorsqu'elles nomment leur emploi. En revanche, celles ayant affirmé se sentir à 30 % enseignantes se qualifient soit d'infirmière enseignante ou d'infirmière auxiliaire enseignante, mentionnant de prime abord leur métier d'origine. Pour sa part, la personne ayant mentionné se sentir à 20 % enseignante se définit comme étant infirmière auxiliaire, sans inclure l'enseignement dans son titre d'emploi.

5.2.3 Risque de décrochage enseignant

En 2013, Balleux et al. affirment que « la transition du métier à l'enseignement est une zone à risque » (p. 16). C'est ce que nous constatons également en analysant les données recueillies auprès des sept participantes à l'étude s'étant prononcée lorsqu'il leur a été demandé si elles avaient déjà songé à quitter l'enseignement : cinq d'entre elles ont pensé au minimum une fois à décrocher de la profession depuis leur embauche ou pendant leur passage en enseignement. Les raisons ayant mené à cette réflexion sont diverses : l'apparence physique jeune qui remettait en question la crédibilité de l'enseignante; la lourde charge de travail; la démotivation des élèves, des compétences inconnues à enseigner et le stress trop intense. Deux participantes ne se disent pas encore entièrement certaines de demeurer dans la profession, elles sont toujours ambivalentes. Ces deux personnes enseignent uniquement en stage ou en milieu de travail et dans la section de l'entrevue portant sur leur insertion sociale au CFP, elles mentionnent avoir trouvé leur intégration difficile et avoir mis beaucoup de temps avant de connaître leurs collègues. Notons également qu'au niveau de l'identité professionnelle, ce sont les deux participantes indiquant se sentir le moins enseignante et le plus infirmière ou infirmière auxiliaire. Tel que mentionné au chapitre 1, la manière dont l'IP est vécue semble réellement être un facteur important dans la poursuite ou l'abandon de la profession enseignante (Desbiens et Larouche, 2021; Desbiens et al., 2021; Deschenaux et

Roussel, 2008; Karsenti et al., 2013; Martineau, 2006; Martineau et Vallerand, 2008). La réponse aux besoins qui sont associés à cette période est donc d'une grande importance.

5.2.4 Forces personnelles

À la lumière des défis amenés par l'insertion et la transition professionnelle, il est intéressant de tenter de comprendre ce qui fait que plusieurs choisissent de demeurer dans cette nouvelle profession. Il y a bien sûr les horaires de travail qui sont jugés par les participantes plus intéressants que ceux du milieu de la santé et un salaire avantageux pour les personnes possédant un DEP lors de leur embauche en enseignement. Mais au-delà de ces aspects, nous relevons dans les propos des participantes certaines forces personnelles qu'elles disent posséder et qui les aident à vivre leur IP. Elles parlent notamment d'être « *game* », fantasse, débrouillarde, organisée, désireuse d'apprendre, motivée à devenir meilleure, capable de ne pas se laisser submerger par les côtés négatifs d'une situation, autodidacte, *tête de cochon*, adaptable, flexible, résiliente, travaillante et capable de s'accrocher. À travers ces qualificatifs, nous retrouvons certaines forces de caractère que Goyette (2014) identifie comme contributrices au développement du sentiment de bien-être des personnes enseignantes. Cette chercheuse indique entre autres que l'autorégulation « dont font preuve ces enseignants leur permet de réfléchir sur leurs pratiques [...] en plus de fixer des objectifs à long terme à atteindre » (p. 178). Elle soutient également que la persévérance est « impérative afin que les enseignants persistent dans le métier » (p. 179) et il est indéniable qu'une des forces personnelles que les participantes s'attribuent est la persévérance.

5.3 Limites de la recherche

Malgré le fait que nous ayons travaillé à réduire les sources de biais susceptibles de nuire à la validité des résultats, nous sommes conscientes que certains facteurs ont pu intervenir en ce sens dans notre recherche. Ainsi, la subjectivité de la chercheuse, elle-même enseignante en FP au secteur Santé; la valeur des informations recueillies qui ont pu, à l'occasion, être idéalisées par les participantes afin de rendre service ou d'être bien perçues

par la chercheuse (Savoie-Zajc, 2018), tout comme le nombre restreint de participantes à l'étude ont représenté des impondérables dans notre quête de données qualitatives. Afin de faire évoluer les connaissances scientifiques, des études qui analyseraient les besoins de soutien ressentis par le nouveau personnel enseignant en FP au secteur Santé, une fois un programme d'IP implanté en suivant les recommandations que nous avons émises, pourraient permettre de mesurer l'influence de ces mesures sur l'IP vécue dans ce secteur de formation.

5.4 RÉSUMÉ DE L'ANALYSE ET RECOMMANDATIONS

Le chapitre 5 a présenté l'analyse des données recueillies auprès des neuf participantes à l'étude. Ainsi, il est possible d'établir des liens entre les différents aspects de l'IP (Mukamurera et al., 2013), les besoins de soutien décrits par Carpentier (2019) et les besoins exprimés par les participantes. Il en ressort que lorsque des besoins de soutien en lien avec l'une des dimensions de l'IP demeurent sans réponse, ce sont tous les aspects de l'IP qui s'en trouvent perturbés.

Tout d'abord, un lien évident est établi entre le court laps de temps séparant l'embauche des participantes et leurs débuts avec des élèves et plusieurs sources de stress énumérées. Il est donc logique de conclure qu'à l'embauche, un accueil structuré de quelques jours abordant les sujets ayant trait aux bases de l'enseignement ainsi qu'au fonctionnement du CFP et du CSS serait grandement bénéfique. Ensuite, les participantes énoncent les difficultés qu'elles ont rencontrées dans l'apprentissage de l'enseignement. Le lien avec leur absence de formation initiale en éducation n'étant plus à établir, le besoin mainte fois répété qu'elles auraient eu d'être jumelées avec une ou un collègue pendant quelques semaines semble logique. En ce qui a trait à la tâche, une relation peut être faite entre le respect ou non du champ d'expertise de la nouvelle personne enseignante et son niveau de stress, son sentiment d'être efficace et son désir de demeurer dans la profession. Toujours concernant la tâche, son aménagement est aussi directement liée au stress des participantes : lorsqu'elles manquent de temps pour préparer leurs cours, elles ne sont pas satisfaites de la qualité de leur

enseignement, elles ramènent du travail à la maison et des conséquences négatives s'en suivent au niveau de leur vie personnelle.

Le tableau 17 présente un résumé des liens entre les dimensions de l'IP décrites par Mukamurera et al. (2013) et les besoins de soutien nommés par les participantes à l'étude. Des recommandation, issues des résultats de notre recherche, sont également énoncées afin de favoriser l'élaboration ou la bonification de programmes d'IP en FP au secteur Santé.

Tableau 17
 Besoins de soutien et recommandations

Aspects de la dimension de l'IP	Vécu des participantes	Besoins nommés par les participantes et repérés par la chercheuse	Recommandations
Dimension économique			
Conditions d'accès de l'emploi	Le court laps de temps entre l'embauche et le début de l'enseignement (entre deux jours et deux semaines) est décrit comme ayant plusieurs répercussions sur différents aspects de l'IP.	<p>Besoins jugés prioritaires :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Bénéficier, lors de l'embauche, de quelques journées d'orientation générale portant sur le fonctionnement du CFP et du CSS ainsi que sur les bases de la pédagogie. <p>Autres besoins nommés :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Être « <i>coachée</i> »; • Être accompagnée; • Acquérir les bases de la profession; • Diminuer le stress lié aux premiers temps en enseignement. <p>Besoins repérés par la chercheuse :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Développer rapidement le sentiment d'être efficace et compétente. 	<p>Tirer profit de ce qui semble bien fonctionner dans le monde de la santé (en centre hospitalier et en CHSLD) :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Planifier, à l'embauche, une orientation générale portant entre autres sur le fonctionnement du CFP et du CSS ainsi que sur les bases de la pédagogie; • Jumeler la nouvelle personne enseignante avec une ou un collègue pendant un minimum de deux semaines avant le

Aspects de la dimension de l'IP	Vécu des participantes	Besoins nommés par les participantes et repérés par la chercheuse	Recommandations
			<p>début de son enseignement.</p> <p>Mettre sur pied, conserver ou bonifier un programme de mentorat formel.</p>
Stabilité de l'emploi et salaire	<p>Les conditions d'emploi précaires (sans permanence, début à taux horaire, emploi instable, insécurité financière, délai d'ajustement salarial) peuvent mener à l'obligation de poursuivre l'exercice du métier enseigné et au choix d'abandonner l'enseignement.</p>	<p>Besoins jugés prioritaires :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Avoir une stabilité financière. <p>Autres besoins nommés :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conserver un emploi dans le métier précédent afin de diminuer l'anxiété liée au statut d'emploi précaire. <p>Besoins repérés par la chercheuse :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Obtenir un minimum de garantie d'emploi afin de diminuer le stress lié à l'insécurité financière; • Obtenir rapidement un ajustement salarial en lien avec ses diplômes et son expérience. 	<p>Favoriser une IP moins stressante en diminuant la précarité que la nouvelle personne enseignante ressent:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Garantir au minimum une année en enseignement au nouveau personnel enseignant; <p>Traiter en priorité les ajustements salariaux à l'embauche du nouveau personnel enseignant en FP.</p>

Dimension de l'affectation spécifique et des conditions de la tâche			
Lien entre la tâche et le champ de formation	Les tâches octroyées aux participantes ne sont pas toujours en lien avec leur expertise antérieure; cet élément a incité certaines participantes à songer à abandonner la profession ou à le faire.	<p>Besoins jugés prioritaires :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se sentir minimalement compétents lors de ses débuts en enseignement. <p>Autres besoins nommés :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Persévérer dans sa nouvelle profession. <p>Besoins repérés par la chercheuse :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Débuter en enseignant des compétences en lien avec son champ de compétence, afin d'investir ses énergies sur l'apprentissage de l'enseignement au lieu de devoir à la fois apprendre la matière et la manière de l'enseigner. 	Attribuer à la nouvelle personne enseignante une tâche en lien avec son champ d'expertise.
Charge de travail	<p>La majorité des participantes qualifient leur charge de travail d'énorme, les obligeant à travailler le soir et les fins de semaine, ce qui a des répercussions sur leur vie personnelle.</p> <p>Cette charge de travail a incité certaines participantes à songer à</p>	<p>Besoins jugés prioritaires :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Avoir du temps entre chacune des compétences enseignées afin de pouvoir planifier la prochaine, • Se sentir minimalement compétente lors de ses débuts en enseignement. <p>Autres besoins nommés :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Obtenir de l'écoute de la part de collègues comprenant les sentiments vécus. 	<p>Ajuster la tâche de la nouvelle personne enseignante :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Diminuer le pourcentage d'enseignement au profit du pourcentage de temps alloué à la préparation des cours; • Attribuer à la personne une tâche comprenant des compétences dans

	<p>abandonner la profession ou à le faire.</p> <p>Ce sont toutefois, pour certaines, de meilleures conditions que ce qu'elles ont connu en centre hospitalier ou en CHSLD.</p>	<p>Besoins repérés par la chercheuse :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conserver un équilibre en la vie professionnelle et la vie personnelle. 	<p>un seul programme d'études.</p>
<p>Stabilité et organisation de la tâche</p>	<p>L'organisation des tâches laisse souvent peu ou pas de temps de préparation entre les compétences théoriques enseignées.</p> <p>Les changements de tâche (notamment en raison de la pandémie de COVID-19) ainsi que l'incompréhension partielle de la tâche provoquent de l'insécurité.</p>	<p>Besoins jugés prioritaires :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Avoir du temps entre chacune des compétences enseignées afin de pouvoir planifier la prochaine; • Jouir d'une certaine stabilité au niveau des horaires. <p>Autres besoins nommés :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Obtenir de l'écoute de la part de collègues comprenant les sentiments vécus; • Avoir une tâche allégée en enseignement lors de la première année en enseignement afin d'avoir plus de temps dédié à la préparation des cours. <p>Besoins repérés par la chercheuse :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conserver un équilibre en la vie professionnelle et la vie personnelle; • Diminuer le stress. 	<p>Porter une attention particulière à l'organisation de la tâche de la nouvelle personne enseignante:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Prévoir du temps de planification entre chacune des compétences enseignées; <p>Utiliser la modification de la tâche de la nouvelle personne enseignante comme dernier recours dans l'organisation scolaire, en cours d'année.</p>

Dimension de la socialisation organisationnelle			
Familiarisation sur le plan organisationnel	<p>Le court laps de temps entre l'embauche et le début de l'enseignement mène à l'impossibilité de bénéficier d'un accueil structuré (visite du milieu, par exemple), au manque de connaissance des ressources disponibles, du fonctionnement ainsi que des attentes du CFP, ce qui a provoqué un sentiment d'isolement chez les participantes.</p> <p>Les nouvelles personnes enseignantes se soutiennent entre elles afin d'apprendre les procédures administratives du CFP, ce qu'elles considèrent comme un défi aussi grand que celui de l'enseignement, voire plus.</p>	<p>Besoins jugés prioritaires :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Être renseignée, avant de débiter en enseignement, sur l'environnement de travail, l'utilisation des logiciels et documents administratifs utilisés, le fonctionnement du CFP et du CSS. <p>Autres besoins nommés :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Bénéficier d'une personne ressource disponible pour répondre aux besoins ponctuels en lien avec l'organisation et les procédures administratives du CFP. <p>Besoins repérés par la chercheuse :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se sentir soutenue dans sa familiarisation avec l'organisation et les procédures administratives du CFP et du CSS. 	<p>Tirer profit, tel que pour la dimension économique de l'IP, de ce qui semble bien fonctionner dans le monde de la santé (en centre hospitalier et en CHSLD) :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Planifier une semaine à l'embauche pour une orientation générale portant entre autres sur le fonctionnement du CFP et de ses procédures administratives; • Jumeler la nouvelle personne enseignante avec une ou un collègue pendant un minimum de deux semaines avant le début de son enseignement. <p>Mettre sur pied, conserver ou bonifier un programme de mentorat formel.</p>

<p>Familiarisation sur le plan social</p>	<p>Le court délai entre l'embauche et le début de l'enseignement mène à une intégration sociale difficile menant à moins de soutien des collègues.</p>	<p>Besoins jugés prioritaires :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Connaitre ses collègues. <p>Autres besoins nommés :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Obtenir un soutien social à l'insertion. <p>Besoins repérés par la chercheuse :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Bénéficier du soutien de ses collègues tant au niveau professionnel que personnel. 	<p>Favoriser la socialisation entre nouvelles personnes enseignantes, par exemple en organisant des diners causerie, ou de toute autre manière jugée réalisable.</p> <p>Attribuer à la nouvelle personne enseignante un bureau dans une salle d'enseignants, qu'elle possède une tâche en enseignement ou qu'elle soit à taux horaire.</p> <p>Indiquer à la nouvelle personne enseignante en stage qui sont ses collègues qui enseignent simultanément à elle, dans le même milieu de santé.</p>
---	--	---	--

Dimension de la professionnalité			
Apprentissage de l'enseignement	Le court laps de temps entre l'embauche et le début de l'enseignement, ainsi que la charge de travail des CP perçue comme énorme par les participantes, mènent à l'ignorance des programmes d'études et de leurs objectifs ainsi qu'au sentiment d'avoir été jetée à l'eau et d'avoir appris <i>sur le tas</i> .	<p>Besoins jugés prioritaires :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comprendre, avant de débiter en enseignement, le programme d'études et la tâche enseignante; • Connaître, avant de débiter en enseignement, les bases de l'enseignement, dont un aperçu des méthodes de planification, d'évaluation et de gestion de classe; • Bénéficier d'un jumelage de quelques journées à quelques semaines avec une ou un collègue afin de comprendre les bases de l'enseignement; • Connaître les attentes du CFP envers elle; • Être accompagnée par une ou un collègue lors de ses premières leçons théoriques; • Avoir une personne de référence disponible afin de répondre à ses questionnements. <p>Autres besoins nommés :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Avoir un « <i>coach</i> » connaissant bien la compétence à enseigner; • Avoir le plan d'une journée type en stage; • Être libérée pour assister aux formations pédagogiques; 	<p>Tirer profit de ce qui semble bien fonctionner dans le monde de la santé (en centre hospitalier et en CHSLD) :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Planifier, à l'embauche, une orientation générale portant entre autres sur la description des attentes du CFP envers les personnes enseignantes, tant en enseignement théorique qu'en stage. <p>Envisager le coenseignement lors de la première compétence enseignée par une nouvelle personne enseignante.</p> <p>Intégrer du temps de formation dans la tâche de la nouvelle personne enseignante.</p>

		<ul style="list-style-type: none"> • Apprendre comment varier ses stratégies pédagogiques; • Apprendre comment élaborer un plan de cours; • Apprendre les bases de la technopédagogie; • Apprendre les bases de la différenciation pédagogique. <p>Besoins repérés par la chercheuse :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comprendre la planification macro et micro d'une compétence; • Se sentir soutenue dans son apprentissage de l'enseignement. 	<p>Attribuer à la nouvelle personne enseignante un espace de travail dans une salle d'enseignants, qu'elle possède une tâche en enseignement ou qu'elle soit à taux horaire.</p> <p>Attribuer à la nouvelle personne enseignante du temps dédié à l'observation de collègues, tant en classe théorique qu'en stage.</p> <p>Prévoir des mécanismes encourageant les personnes enseignantes plus expérimentées à accueillir les recrues dans leurs classes.</p> <p>Mettre sur pied, conserver ou bonifier un programme de mentorat formel.</p> <p>Inclure la nouvelle personne enseignante dans les formations en lien avec l'apprentissage de l'enseignement, qu'elle</p>
--	--	--	--

			<p>possède une tâche en enseignement ou qu'elle soit à taux horaire.</p> <p>Indiquer à la nouvelle personne enseignante en stage qui sont ses collègues qui enseignent simultanément à elle, dans le même milieu de santé.</p> <p>Élaborer un recueil d'activités en prévision des journées de stage effectuées en laboratoire.</p> <p>Élaborer le plan d'une journée-type en stage.</p>
--	--	--	--

Dimension personnelle et psychologique			
Choc de la réalité	<p>Les participantes ont principalement été choquées par un changement abrupt de carrière dans un court laps de temps, la déresponsabilisation des élèves, le fait de devoir gérer les émotions et les comportements d'élèves adultes, la difficulté à préparer des leçons, la très grande charge de travail et l'empiétement de leur vie professionnelle sur leur vie personnelle.</p>	<p>Besoins jugés prioritaires :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Être accompagnée; • Avoir une personne de référence disponible afin de répondre à ses questionnements. <p>Autres besoins nommés :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pouvoir parler avec des collègues qui comprennent sa situation; • Bénéficier de support moral, d'écoute, de discussion et de compréhension de la part de ses proches. <p>Besoins repérés par la chercheuse :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sentir que ses collègues et la direction du CFP prennent au sérieux l'aspect émotif de sa transition de carrière. 	<p>Cibler les besoins spécifiques de chacune des nouvelles personnes enseignantes afin d'y répondre de manière distincte.</p> <p>Organiser des moments de discussions et d'échanges dirigés (selon un modèle de communauté d'apprentissage professionnelle (CAP), par exemple) entre les nouvelles personnes enseignantes, des collègues expérimentés et des CP.</p> <p>Prévoir des rencontres régulières entre la nouvelle personne enseignante et la direction afin de suivre l'évolution de l'aspect émotif de sa transition de carrière, de lui offrir de l'écoute et de l'encourager.</p>

Enthousiasme	Parallèlement aux difficultés engendrées par leur IP, les participantes décrivent de la fébrilité et de l'excitation en lien avec la rencontre de leurs élèves, la découverte et l'apprentissage de l'enseignement, la fierté d'enseigner, le plaisir de pouvoir transmettre leurs connaissances du monde de la santé et le sentiment d'être un facteur de la réussite des élèves.	<p>Besoins jugés prioritaires :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aucun n'a été relevé par les participantes. <p>Autres besoins nommés :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Partager leur vécu avec leurs proches. <p>Besoins repérés par la chercheuse :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Être reconnue par ses pairs, par les CP et par la direction. 	Accorder du temps pour l'expression de l'enthousiasme et de la fierté lors de moments d'échanges (selon un modèle de CAP) entre les nouvelles personnes enseignantes, des collègues expérimentés et des CP.
Confiance en soi et sentiment d'être efficace	<p>La confiance en soi et le sentiment d'efficacité sont mitigés en raison du peu de connaissances en lien avec les attentes du CFP et la pédagogie, du manque de rétroaction et des changements fréquents de milieux de stage.</p> <p>La confiance en soi et le sentiment d'efficacité sont</p>	<p>Besoins jugés prioritaires :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Connaître les attentes du CFP; • Connaître les objectifs de chacune des compétences enseignées; • Obtenir régulièrement de la rétroaction; • Se sentir à l'aise dans sa nouvelle profession. <p>Autres besoins nommés :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Obtenir des conseils lors de situations particulières; • Obtenir de la validation en lien avec ses actions. 	<p>Tirer profit de ce qui semble bien fonctionner dans le monde de la santé (en centre hospitalier et en CHSLD) :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Planifier, à l'embauche, une orientation générale portant entre autres sur la description des attentes du CFP, tant en enseignement théorique qu'en stage.

	<p>plus élevés chez les participantes enseignant en stage ou enseignant des techniques de soins en laboratoire, que chez les participantes enseignant en théorie.</p>	<p>Besoins repérés par la chercheuse :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Enseigner d’abord des compétences dans lesquelles elle se sent compétente, avant de sortir de la zone de confort liée à son métier précédent. 	<p>Prévoir une rencontre avec une personne CP avant le début de toute nouvelle compétence, afin d’en expliquer les objectifs.</p> <p>Se rendre régulièrement observer l’enseignement de la nouvelle personne enseignante, tant en milieu de stage qu’en classe, afin de lui fournir de la rétroaction constructive et de la validation.</p> <p>Mettre sur pied, conserver ou bonifier un programme de mentorat formel.</p> <p>Attribuer à la nouvelle personne enseignante une tâche en lien avec son champ d’expertise.</p>
Répercussions sur les proches	<p>Les proches des participantes ont été soit impliqués ou impactés, positivement ou négativement, par leur transition de carrière.</p>	<p>Besoins jugés prioritaires :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Être soutenue et encouragée par ses proches; • Parler de son vécu avec ses proches et être écoutée. 	<p>Diminuer, dans la tâche de la nouvelle personne enseignante, le pourcentage d’enseignement au profit du pourcentage de temps alloué à la préparation des cours.</p>

		<p>Autres besoins nommés :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Exprimer sa fierté d’enseigner. <p>Besoins repérés par la chercheuse :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Minimiser le temps passé à travailler à la maison; • Minimiser l’impact que sa transition de carrière peut avoir sur ses proches. 	
Stress	<p>Le stress, parfois intense, voire envahissant, est identifié comme motif d’avoir songé à quitter l’enseignement.</p> <p>Les sources de stress sont diversifiées : l’inconnu, l’enseignement à des élèves répartis dans plus d’un milieu de travail, les changements de tâche, la responsabilité des personnes soignées en stage, la méconnaissance des objectifs du programme d’études, le manque de formation avant le début de l’enseignement, le manque</p>	<p>Besoins jugés prioritaires :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Partager son vécu avec des collègues et être écoutée; • Obtenir de la formation en lien avec la pédagogie et le fonctionnement du centre avant le début de l’enseignement; • Bénéficier d’un jumelage de quelques journées à quelques semaines avec une ou un collègue afin de comprendre les bases de l’enseignement; • Avoir du temps de planification entre les compétences enseignées; • Obtenir régulièrement de la rétroaction. <p>Autres besoins nommés :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Avoir une personne de référence disponible afin de répondre à ses questionnements. 	<p>Tirer profit de ce qui semble bien fonctionner dans le monde de la santé (en centre hospitalier et en CHSLD) :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Planifier, à l’embauche, une orientation générale portant entre autres sur le fonctionnement du CFP, incluant ses procédures administratives, et du CSS, sur les bases de la pédagogie et sur la description des attentes du CFP envers les personnes enseignantes; • Jumeler la nouvelle personne enseignante avec une ou un collègue pendant un minimum de

	de rétroaction, la charge de travail et le manque de temps de planification.	Besoins repérés par la chercheuse : <ul style="list-style-type: none"> • Sentir que le CFP travaille activement au soutien des nouvelles personnes enseignantes. 	deux semaines avant le début de son enseignement. Mettre sur pied, conserver ou bonifier un programme de mentorat formel. Attribuer à la nouvelle personne enseignante une tâche en lien avec son champ d'expertise.
--	--	--	--

CONCLUSION

Cette recherche s'est intéressée à l'IP vécue par des personnes enseignantes en FP au secteur de la santé ainsi qu'aux besoins qu'elles ont ressentis, en lien avec cette période de leur vie professionnelle. Sachant que la manière dont l'IP est vécue est un facteur déterminant dans la poursuite ou l'abandon de la profession enseignante (Desbiens et Larouche, 2021; Desbiens et al., 2021), ce sujet, jamais étudié selon notre recension des écrits, méritait d'être analysé.

La table a d'abord été mise en décrivant la problématique liée à l'IP des nouvelles personnes enseignantes en FP : sans formation initiale en éducation, en pleine transition identitaire, avec un statut d'emploi précaire et jonglant avec des pratiques d'accompagnement variables d'un CFP à l'autre, ces personnes vivent un haut niveau de stress et abandonnent en grand nombre leur nouvelle profession. Devant ces constats, les objectifs de la recherche ont été établis : brosser le portrait de l'IP de ce nouveau personnel enseignant et déterminer ses besoins prioritaires lors de la première phase de son IP. Un cadre conceptuel s'est ensuite imposé : l'IP et les besoins. La transition professionnelle ne pouvant être dissociée de l'IP en FP, elle a également été incluse dans les concepts de l'étude. La méthodologie de cette recherche qualitative/interprétative a par la suite été décrite : neuf participantes ont été recrutées, dont six enseignant toujours en FP au secteur de la santé et trois ayant volontairement délaissé cette profession. Des entrevues semi-dirigées ont été menées et une analyse thématique des données recueillies a été réalisée en respectant les critères de rigueur méthodologiques décrits par Savoie-Zajc (2018). Les résultats obtenus ont alors été présentés, selon les concepts du cadre établi au préalable.

Enfin, une discussion relatant notre compréhension des données recueillies a constitué le dernier chapitre du mémoire. Il apparaît maintenant évident que les besoins prioritaires des participantes, lors de la première phase de leur IP, étaient tous en lien avec les cinq dimensions de l'IP décrites par Mukamurera et al. (2013). En revanche, un besoin de soutien

ne figurant pas dans la typologie de Carpentier (2019) a été évoqué d'une manière ou d'une autre par chacune des participantes : le besoin de soutien avec l'enseignement, dans sa globalité. En effet, ne possédant aucune base en pédagogie, il leur a été impossible de nommer un aspect de l'enseignement pour lequel elles auraient le plus besoin de soutien : elles veulent tout simplement apprendre à enseigner. Nous arrivons donc à la conclusion que d'éventuels programmes d'IP destinés aux enseignantes et enseignants de la FP devraient contenir un volet structuré en lien avec les différents aspects de l'enseignement. Nous ajoutons également que ce volet de l'accueil du nouveau personnel enseignant en FP devrait être effectué avant le début de son enseignement. Ainsi, la nouvelle personne enseignante se sentirait mieux outillée et plus confiante, ce qui diminuerait son niveau de stress et favoriserait, peut-on le présumer, sa rétention en enseignement.

Aussi, de manière plus spécifique pour les nouvelles personnes enseignantes au secteur de la santé, nous recommandons un soutien personnalisé et différencié, selon le type de tâche de chacune. En effet, il a été démontré dans les résultats de notre recherche qu'en enseignement théorique et pratique, plusieurs défis et sources de stress sont différents. En enseignement théorique, la charge de travail associée à la planification des cours et aux évaluations est largement pointée du doigt, tout comme le côté intimidant de devoir enseigner à plus de 20 élèves. Le besoin d'apprendre les rouages de leur nouvelle carrière est abordé de multiples manières par les participantes. En ce qui a trait à l'enseignement en stage et en milieu de travail, le fait que le personnel enseignant doive confier les soins de personnes vulnérables à des élèves représente un facteur hautement anxiogène pour lui, de même que la supervision concomitante d'élèves dans différents centres de soins. Le besoin de rétroaction et de validation en lien avec leurs actions et leur jugement professionnel est abondamment mentionné par les participantes à l'étude. Une sensibilité accrue aux besoins engendrés par ces deux contextes d'enseignements très différents serait donc souhaitable.

L'interprétation des résultats de cette recherche s'est donc conclue par certaines recommandations émises à l'intention des CFP désirant mettre sur pied ou bonifier un programme d'IP dédié à leur personnel enseignant au secteur de la santé. Or, puisque

l'absence de formation initiale en enseignement est généralisée aux personnes enseignant dans tous les secteurs de la FP, nous jugeons qu'elles doivent ressentir des besoins similaires à ceux exprimés par les participantes à notre étude. Ainsi, nous croyons que les recommandations émises afin de bonifier des programmes d'IP au secteur Santé pourraient aisément être mises en œuvre dans d'autres secteurs de la FP.

ANNEXE I

LETTRE DE SOLLICITATION DE LA DIRECTION DU CSS DES PREMIÈRES-SEIGNEURIES



13 septembre 2022

**Objet : Demande de permission à l'intention du Centre de services scolaires des
Premières-Seigneuries pour solliciter la participation d'enseignants à un
projet de recherche**

Madame, Monsieur,

Mon nom est Lucie Beaulieu, je suis étudiante à la maîtrise en éducation à l'Université du Québec à Rimouski, campus de Lévis. Je mène actuellement une recherche portant sur les besoins prioritaires du nouveau personnel enseignant en formation professionnelle au secteur Santé. Ce projet de recherche est mené sous la direction de madame Nathalie Gagnon, professeure à l'Université du Québec à Rimouski.

C'est à titre d'organisation administrant le centre de formation professionnelle (CFP) Fierbourg que sollicite votre collaboration. Dans le cadre de mon projet de recherche, des entretiens avec des enseignants du secteur Santé de la formation professionnelle seraient un outil précieux dans la collecte de données. Comme le CFP Fierbourg est un acteur important au niveau du secteur Santé au Québec, je souhaite mener ma recherche dans ce centre et je vous demande donc votre accord afin de solliciter sa direction en ce sens.

Les entretiens menés auprès des enseignants et enseignantes volontaires pour participer à cette recherche seront d'environ 60 minutes, et ce, à l'extérieur des heures prévues à leur horaire de travail.

Les démarches en lien avec ce projet de recherche sont initiées suite à la réception du certificat éthique émis par le comité d'éthique de la recherche à l'Université du Québec à Rimouski. Un soin attentif sera porté à la protection des données et à la confidentialité des participants.

Votre contribution à cette recherche permettrait de dresser le portrait de l'expérience d'insertion professionnelle des enseignants de la formation professionnelle au secteur Santé et d'identifier les besoins prioritaires qu'ils ressentent à ce moment de leur nouvelle carrière.

Au terme de la recherche, si vous le désirez, vous pourrez en recevoir les résultats généraux ainsi que les publications scientifiques et professionnelles qui en découleront.

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

Veuillez agréer, madame, monsieur, mes salutations distinguées,



Lucie Beaulieu, inf., B.Ed.

Étudiante à la maîtrise en éducation à l'Université du Québec à Rimouski

ANNEXE II

LETTRE DE SOLLICITATION DE LA DIRECTION DU CFP FIERBOURG



20 septembre 2022

Objet : Demande de permission à l'intention de la direction du centre de formation professionnelle Fierbourg pour solliciter la participation d'enseignants et d'enseignantes à un projet de recherche

Bonjour monsieur Néron,

C'est à titre d'étudiante à la maîtrise en éducation à l'Université du Québec à Rimouski, campus de Lévis, que je vous écris aujourd'hui. Je mène actuellement une recherche portant sur les besoins prioritaires du nouveau personnel enseignant en formation professionnelle au secteur Santé. Ce projet de recherche est mené sous la direction de madame Nathalie Gagnon, professeure à l'Université du Québec à Rimouski.

C'est à titre de direction du centre de formation professionnelle (CFP) Fierbourg que sollicite votre collaboration. Dans le cadre de mon projet de recherche, des entretiens avec des enseignants du secteur Santé de la formation professionnelle seraient un outil précieux dans la collecte de données. Comme le CFP Fierbourg est un acteur important au niveau du secteur Santé au Québec, je souhaite mener ma recherche dans ce centre et je vous demande donc votre accord afin de solliciter ses enseignants et enseignantes du secteur Santé en ce sens.

Les entretiens menés auprès des enseignants et enseignantes volontaires pour participer à cette recherche seront d'environ 60 minutes, et ce, à l'extérieur des heures prévues à leur horaire de travail.

Les démarches en lien avec ce projet de recherche sont initiées suite à la réception du certificat éthique émis par le comité d'éthique de la recherche à l'Université du Québec à Rimouski. Un soin attentif sera porté à la protection des données et à la confidentialité des participants.

Votre contribution à cette recherche permettrait de dresser le portrait de l'expérience d'insertion professionnelle des enseignants de la formation professionnelle au secteur Santé et d'identifier les besoins prioritaires qu'ils ressentent à ce moment de leur nouvelle carrière.

Au terme de la recherche, si vous le désirez, vous pourrez en recevoir les résultats généraux ainsi que les publications scientifiques et professionnelles qui en découleront.

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

Veillez agréer, monsieur Néron, mes salutations distinguées,



Lucie Beaulieu, inf., B.Ed.

Étudiante à la maîtrise en éducation à l'Université du Québec à Rimouski

ANNEXE III

LETTRE DE SOLLICITATION DES PERSONNES ENSEIGNANTES



2 novembre 2022

Objet : Sollicitation à la participation à un projet de recherche

Madame, Monsieur,

Mon nom est Lucie Beaulieu, je suis étudiante à la maîtrise en éducation à l'Université du Québec à Rimouski (UQAR), campus de Lévis. Je mène actuellement une recherche portant sur les besoins prioritaires du nouveau personnel enseignant en formation professionnelle (FP) au secteur Santé. Ce projet de recherche est mené sous la direction de madame Nathalie Gagnon, professeure à l'UQAR et de madame Michelle Deschênes, aussi professeure à l'UQAR et agissant ici à titre de codirectrice de recherche.

C'est à titre d'enseignant ou d'enseignante du secteur Santé au centre de formation professionnelle (CFP) Fierbourg que je vous sollicite afin de participer à cette recherche. Comme vous le savez, les enseignants de la formation professionnelle sont recrutés pour des compétences propres à leur métier précédent, sans avoir nécessairement la formation pour l'enseigner. Leur insertion professionnelle (IP) est par le fait même différente de celle des enseignants des autres domaines de formation et le secteur de la santé n'y échappe pas. Voici donc les objectifs de la présente recherche :

- 1) Brosser le portrait de l'expérience d'IP des enseignants du secteur Santé en FP;
- 2) Déterminer quels sont les besoins prioritaires des enseignants du secteur Santé de la FP lors de leur première phase d'IP.

Si vous êtes enseignant ou enseignante au secteur Santé depuis plus d'un an et moins de trois ans et que vous n'aviez pas débuté de formation en enseignement avant votre insertion dans cette nouvelle carrière, vous répondez aux critères recherchés pour la participation à cette recherche.

Si vous acceptez de collaborer à cette recherche, je vous rencontrerai pour un entretien d'environ 60 minutes. Les questions que je vous poserai seront en lien avec votre expérience d'IP en enseignement et avec les besoins de soutien que vous avez ressentis ou que vous ressentez toujours en lien avec votre nouvelle carrière. Cet entretien, réalisé

à l'extérieur des heures de travail prévues à votre horaire, sera la seule participation qui vous sera demandée.

En acceptant de participer à ce projet de recherche, vous aurez l'occasion de faire part de votre vécu et de vos besoins en lien avec votre IP. Vous contribuerez ainsi à faire avancer la recherche en éducation, dans leur secteur de la santé.

La confidentialité et la protection des données des participants à cette étude seront assurées par le remplacement de leurs données personnelles par un numéro et un nom fictif. Tous les documents relatifs à cette recherche ne contiendront que les données ainsi dénominalisées des participants.

Les participants à cette recherche auront le droit de s'en retirer à tout moment. Au cours de l'entretien qui sera mené avec eux, ils auront aussi le droit de ne pas répondre à certaines questions ou de d'en demander l'arrêt en tout temps.

Si vous désirez recevoir les résultats de cette recherche, ils vous seront envoyés par courriel lorsqu'ils seront disponibles.

Je joins à cet envoi le formulaire de consentement que vous aurez à signer si vous acceptez de participer à la recherche, afin que vous puissiez en prendre connaissance. N'hésitez pas à me contacter pour toute question ou information supplémentaire. Vous pouvez le faire par courriel à lucie.beaulieu@uqar.ca et par téléphone ou texto au 418-931-2555. Il me fera plaisir de discuter de ce projet avec vous. Lors de votre réponse à ce courriel, il serait apprécié que vous m'indiquiez dans quel(s) programme(s) vous enseignez et depuis combien de temps.

Je vous remercie d'avance pour votre précieuse collaboration.

Veillez agréer, madame, monsieur, mes salutations distinguées,



Lucie Beaulieu, inf., B.Ed.

Étudiante à la maîtrise en éducation à l'Université du Québec à Rimouski

ANNEXE IV

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT



Lucie Beaulieu, étudiante à l'UQAR
800, rue de la Sorbonne
Québec (Qc) G1H 1H1

Nathalie Gagnon, directrice de recherche et professeure à l'UQAR
Michelle Deschênes, co-directrice de recherche et professeure à l'UQAR
300, allée des Ursulines, C.P. 3300, succ. A
Rimouski (Québec) G5L 3A1

2 novembre 2022

Objet : Formulaire de consentement à l'intention des enseignants et des enseignantes

Avant d'accepter de participer à ce projet de recherche, veuillez prendre le temps de lire et de comprendre les renseignements qui suivent. Ce document vous explique le but de ce projet de recherche, ses procédures, avantages, risques et inconvénients. Nous vous invitons à poser toutes les questions que vous jugerez utiles à la personne qui vous présente ce document.

Renseignements aux participants

Madame, Monsieur,

Mon nom est Lucie Beaulieu, je suis étudiante à la maîtrise en éducation à l'Université du Québec à Rimouski (UQAR), campus de Lévis. Je mène actuellement une recherche portant sur les besoins prioritaires du nouveau personnel enseignant en formation professionnelle (FP) au secteur Santé. Ce projet de recherche est mené sous la direction de madame Nathalie Gagnon, professeure à l'UQAR, en codirection avec madame Michelle Deschênes, aussi professeure à l'UQAR.

Après la lecture des renseignements suivants, n'hésitez pas à me poser toutes vos questions en lien avec ce projet, c'est avec plaisir que j'y répondrai.

Buts de la recherche

Le but de cette recherche est de mieux comprendre les besoins prioritaires ressentis par les nouveaux enseignants du secteur Santé en formation professionnelle (FP). Les objectifs de cette recherche sont les suivants:

- 1) Brosser le portrait de l'expérience d'insertion professionnelle (IP) des enseignants du secteur Santé en FP;
- 2) Déterminer quels sont les besoins prioritaires des enseignants du secteur Santé de la FP lors de leur première phase d'IP.

Déroulement de la participation

Vous serez invité et invitée à participer à un entretien d'environ 60 minutes portant sur votre expérience d'IP en enseignement et sur les besoins de soutien que vous avez ressentis en lien avec cette nouvelle carrière. L'entretien se tiendra selon vos disponibilités et celles de la chercheuse. Pour les personnes toujours enseignantes au CFP Fierbourg, cette rencontre aura lieu à même cet établissement, dans un local réservé à cette fin. L'entretien sera enregistré sur un téléphone cellulaire et sur une tablette. Pour les personnes n'étant plus enseignantes au CFP Fierbourg, les entrevues auront lieu soit en personne au CFP Fierbourg, soit par vidéoconférence, selon la convenance de chaque personne. Pour les personnes rencontrées au CFP Fierbourg, l'audio des entretiens sera enregistré à partir d'un téléphone cellulaire et d'une tablette électronique. Le double enregistrement aura pour but d'éviter tout manquement technique lors des entretiens. Pour les personnes participantes du deuxième groupe, soit celles n'étant plus enseignantes, l'audio des rencontres en présence sera enregistré de la même manière que pour les participants du groupe 1. Quant aux personnes du groupe 2 qui seront rencontrées par vidéoconférence, c'est l'audio et la vidéo de leur entrevue seront enregistrés directement dans l'ordinateur de la chercheuse.

Ces enregistrements auront pour but de faciliter l'analyse des données recueillies. Cet entretien sera la seule participation qui vous sera demandée.

Confidentialité et protection des données

La confidentialité des données recueillies dans le cadre de ce projet de recherche sera assurée conformément aux lois et règlements applicables dans la province de Québec et aux règlements et politiques de l'Université du Québec à Rimouski¹.

Dans le but d'assurer la confidentialité et la protection de vos données personnelles, elles seront remplacées par un numéro et un nom fictif. Tous les documents relatifs à cette recherche ne contiendront que les données ainsi dénominalisées des participants et des participantes. Tout élément contextuel qui permettrait de vous identifier sera retiré du rapport de recherche. Aucune transmission des données que vous aurez fournies dans le cadre de cette recherche ne sera faite à la direction de votre centre de formation ni à votre centre de services scolaires. La publication des résultats de cette recherche qui sera faite ne contiendra aucune donnée précise sur vous.

Dans le but d'assurer la sécurité de toutes les données recueillies dans le cadre de cette étude, elles seront conservées dans l'ordinateur personnel de la chercheuse, protégé par mot de passe. Seule la chercheuse y a accès. Les retranscriptions des entrevues seront classées dans des fichiers distincts, chacun protégé par un mot de passe différent de celui ouvrant l'ordinateur. Les clés de ces codes seront conservées dans un classeur fermé à clé, dans le bureau de la chercheuse, à son domicile. Cette méthode de conservation des données sera aussi utilisée pour les fichiers du logiciel utilisé pour l'analyse des données. Les fichiers imprimés seront conservés dans un second classeur fermé à clé, dans le bureau de la chercheuse, à son domicile. La directrice de la recherche ainsi que le comité d'évaluation du mémoire auront accès, à leur demande, aux données lorsqu'elles seront dénominalisées. Il leur sera donc impossible de vous identifier. Cet accès aux données dénominalisées est nécessaire pour assurer un soutien à la recherche, ainsi que son évaluation.

Disposition du matériel et des données à la fin de la recherche

Dans le but de permettre la publication d'articles scientifiques, les données recueillies dans le cadre de la recherche seront conservées pour une période de cinq ans. Par la

¹ À des fins de contrôle et de vérification, vos données de recherche pourraient être consultées par le personnel autorisé de l'UQAR, conformément à son *Règlement relatif à l'utilisation des ressources informatiques et des télécommunications*.

Avantages et inconvénients

Vous n'obtiendrez aucun avantage direct à participer à cette recherche. Cependant, en acceptant d'y participer, vous aurez l'occasion de faire part de votre vécu et des besoins que vous avez ressentis ou que vous ressentez toujours en lien avec votre IP en enseignement. Vous contribuerez ainsi à faire avancer la recherche en éducation, dans leur secteur de la santé. Pour leur part, les inconvénients liés à votre participation à cette recherche sont minimes. Ils sont relatifs au temps réel de l'entretien que vous accorderez, puisque vous consentez à prévoir une période d'environ 60 minutes pour cette rencontre avec la chercheuse. Aucune compensation n'est accordée.

Droits du participant et de la participante

Vous aurez le droit de vous retirer de cette recherche à tout moment. Pour ce faire, il vous suffira de faire part de votre décision à la chercheuse soit par courriel, par téléphone, par texto ou en personne. Dans ce cas, toutes les données recueillies avec votre collaboration seront effacées de l'ordinateur de la chercheuse et tous les documents papier seront déchiquetés. Aussi, au cours de l'entretien qui sera mené avec vous, vous aurez le droit de ne pas répondre à une ou plusieurs questions si vous vous sentez mal à l'aise. Vous avez aussi le droit de demander l'arrêt de la rencontre en tout temps.

Autres renseignements

Dans le cas où des renseignements relatifs à la recherche s'ajoutaient en cours de processus, ils vous seraient communiqués par courriel. Vous auriez alors l'occasion de retirer votre consentement si ces renseignements supplémentaires modifiaient votre volonté de participer à la recherche.

Vous pourrez communiquer avec la chercheuse en tout temps, même après la collecte des données.

Contact avec la chercheuse

Si vous avez des questions ou des besoins de précision concernant cette recherche, prière de communiquer avec Lucie Beaulieu, par courriel à lucie.beaulieu@uqar.ca, par téléphone ou par texto au 418-931-2555. Nous acceptons les frais de communication. Vous pouvez aussi joindre la directrice de cette recherche, Mme Nathalie Gagnon, au numéro de téléphone 418-723-1986, poste 1140.

Ressources d'aide

Bien que nous jugions que les inconvénients liés à cette recherche soient minimes pour les participants, si vous ressentez un inconfort envahissant, nous vous référons il à la section *Info social* de la ligne *Info santé*, au numéro 811, option 2. En cas de malaise pouvant mener à des idées noires, la ligne de l'Association Québécoise de Prévention du Suicide, 1-888-APPELLE est recommandée.

Accès aux résultats de la recherche

Si vous désirez avoir accès à une synthèse et/ou aux résultats de cette recherche, veuillez inscrire votre nom et votre adresse courriel ici :

Nom du participant ou de la participante : _____

Adresse courriel du participant ou de la participante : _____

Remerciements

Je tiens personnellement à vous remercier de votre participation à ce projet de recherche. Votre collaboration est précieuse pour la réalisation de cette recherche et pour l'amélioration des connaissances liées à l'insertion professionnelle des enseignants de la formation professionnelle au secteur Santé. J'apprécie le temps et l'attention que vous consacrez à votre participation et je vous en remercie sincèrement.

Signature du formulaire de consentement

En signant ce formulaire, vous déclarez avoir lu et compris les informations qu'il contient, avoir eu l'occasion de poser vos questions à la chercheuse en lien avec votre participation à cette recherche, ses buts et la nature des avantages et des inconvénients liés à votre participation et avoir obtenu des réponses de sa part.

Après réflexion et un délai raisonnable, vous consentez librement à prendre part à cette recherche. Vous savez que vous pouvez vous retirer en tout temps sans préjudice et sans avoir à justifier votre 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 du mieux que je puisse aux questions posées.

Signature de la chercheuse : _____ Date : _____

Nom : _____ Prénom : _____

ANNEXE V

LETTRÉ DE SOLLICITATION DES PERSONNES AYANT DÉLAISSÉ LA PROFESSION ENSEIGNANTE



2 novembre 2022

Objet : Sollicitation à la participation à un projet de recherche

Madame, Monsieur,

Mon nom est Lucie Beaulieu, je suis étudiante à la maîtrise en éducation à l'Université du Québec à Rimouski (UQAR), campus de Lévis. Je mène actuellement une recherche portant sur les besoins prioritaires du nouveau personnel enseignant en formation professionnelle (FP) au secteur Santé. Ce projet de recherche est mené sous la direction de madame Nathalie Gagnon, professeure à l'UQAR, en codirection avec madame Michelle Deschênes, aussi professeure à l'UQAR.

C'est à titre d'ancien enseignant ou d'ancienne enseignante du secteur Santé au centre de formation professionnelle (CFP) Fierbourg que je vous sollicite afin de participer à cette recherche. Comme vous le savez, les enseignants de la formation professionnelle sont recrutés pour des compétences propres à leur métier précédent, sans avoir nécessairement la formation pour l'enseigner. Leur insertion professionnelle (IP) est par le fait même différente de celle des enseignants des autres domaines de formation et le secteur de la santé n'y échappe pas. Voici donc les objectifs de la présente recherche :

- 1) Brosser le portrait de l'expérience d'IP des enseignants du secteur Santé en FP;
- 2) Déterminer quels sont les besoins prioritaires des enseignants du secteur Santé de la FP lors de leur première phase d'IP.

Si vous avez enseigné au moins six mois au secteur Santé et que vous n'aviez pas débuté de formation en enseignement avant votre insertion dans cette nouvelle carrière, vous répondez aux critères recherchés pour la participation à cette recherche.

Si vous acceptez de collaborer à cette recherche, je vous rencontrerai pour un entretien d'environ 60 minutes, qui se déroulera soit en personne au CFP Fierbourg, soit par vidéoconférence, selon votre convenance. Les questions que je vous poserai seront en

lien avec votre expérience d'IP en enseignement et avec les besoins de soutien que vous avez ressentis en lien avec cette nouvelle carrière. Cet entretien sera la seule participation qui vous sera demandée.

En acceptant de participer à ce projet de recherche, vous aurez l'occasion de faire part de votre vécu et des besoins que vous avez ressentis en lien avec votre IP, lors de votre passage en enseignement. Vous contribuerez ainsi à faire avancer la recherche en éducation, dans leur secteur de la santé.

La confidentialité et la protection des données des participants à cette étude seront assurées par le remplacement de leurs données personnelles par un numéro et un nom fictif. Tous les documents relatifs à cette recherche ne contiendront que les données ainsi dénominalisées des participants.

Les participants à cette recherche auront le droit de s'en retirer à tout moment. Au cours de l'entretien qui sera mené avec eux, ils auront aussi le droit de ne pas répondre à certaines questions ou de d'en demander l'arrêt en tout temps.

Si vous désirez recevoir les résultats de cette recherche, ils vous seront envoyés par courriel lorsqu'ils seront disponibles.

Je joins à cet envoi le formulaire de consentement que vous aurez à signer si vous acceptez de participer à la recherche, afin que vous puissiez en prendre connaissance. N'hésitez pas à me contacter pour toute question ou information supplémentaire. Vous pouvez le faire par courriel à lucie.beaulieu@uqar.ca et par téléphone ou texto au 418-931-2555. Il me fera plaisir de discuter de ce projet avec vous. Lors de votre réponse à ce courriel, il serait apprécié que vous m'indiquiez dans quel(s) programme(s) vous avez enseigné en FP et pendant combien de temps.

Je vous remercie d'avance pour votre précieuse collaboration.

Veillez agréer, madame, monsieur, mes salutations distinguées,

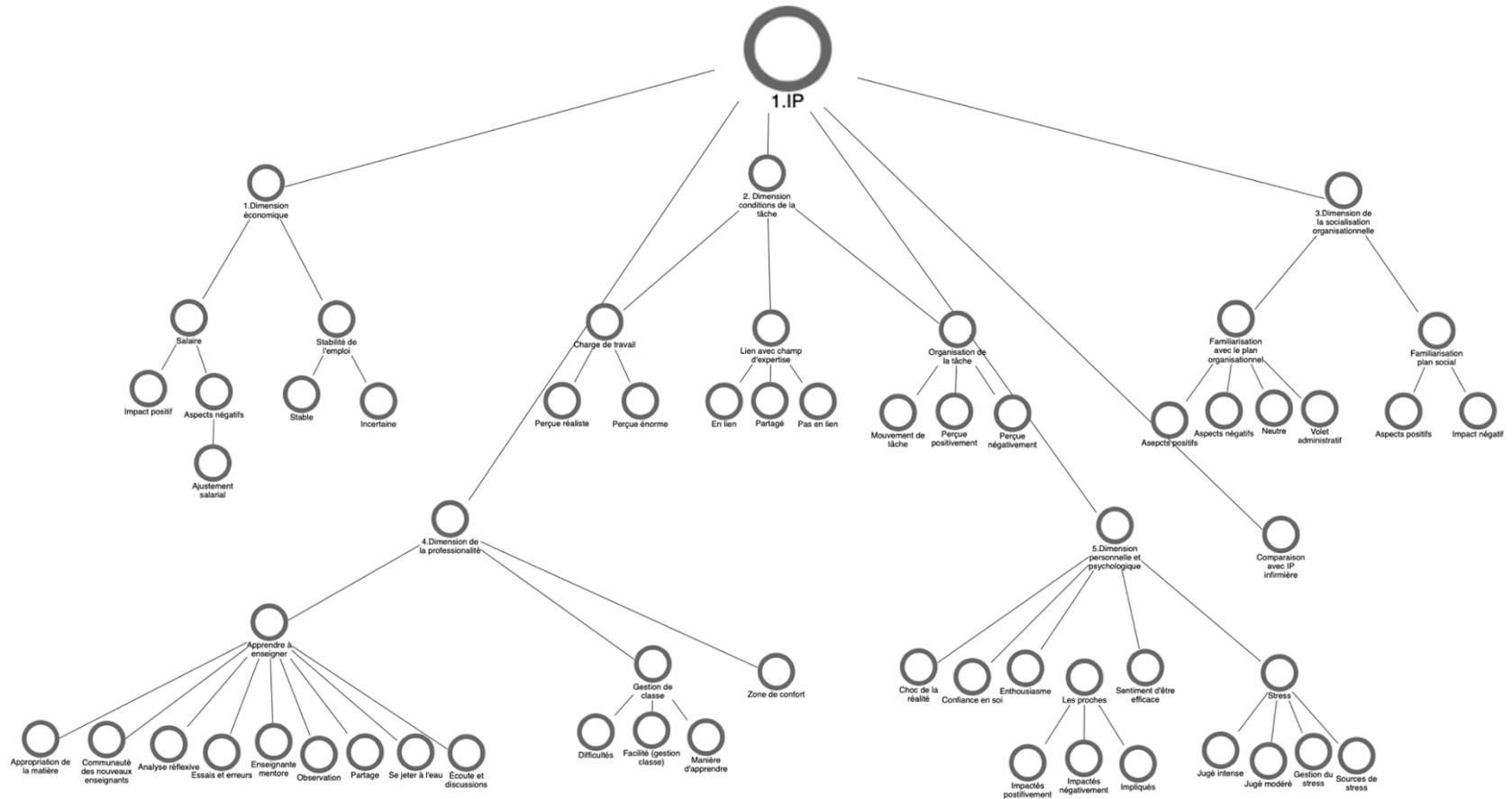


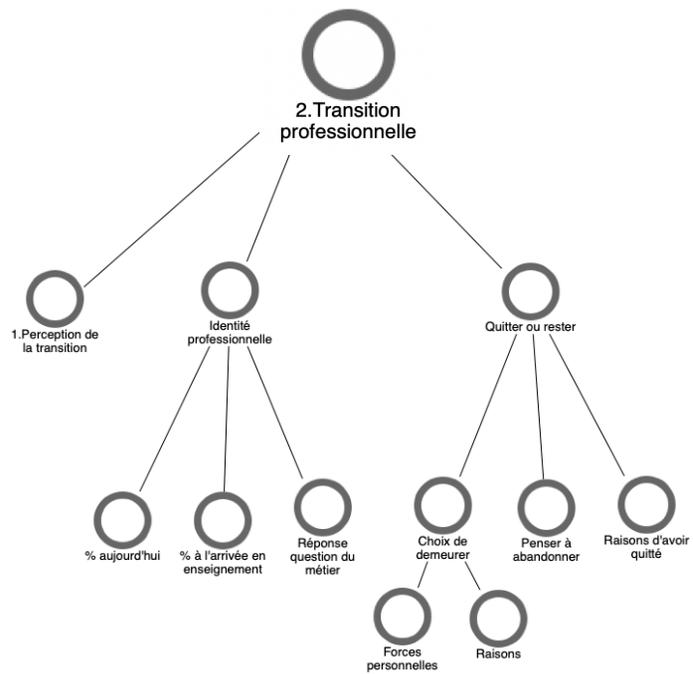
Lucie Beaulieu, inf., B.Ed.

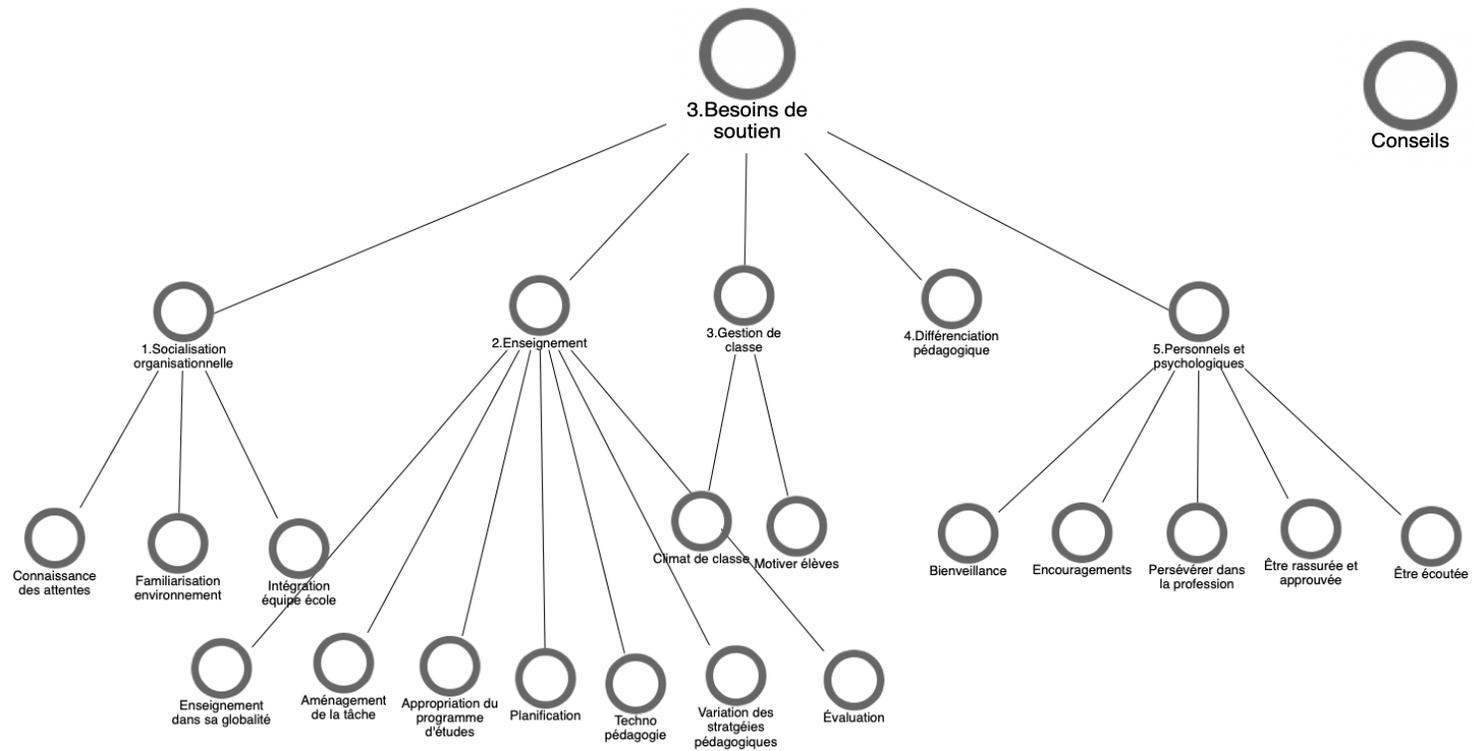
Étudiante à la maîtrise en éducation à l'Université du Québec à Rimouski

ANNEXE VI

ARBRE THÉMATIQUE







RÉFÉRENCES

- Balleux, A. (2006a). L'entrée en enseignement professionnel au Québec: l'apport du processus migratoire à la lecture d'un mouvement de passage. *Carrièreologie*, 10, 603-627.
https://www.researchgate.net/publication/228591719_L'ENTREE_EN_ENSEIGNEMENT_PROFESSIONNEL_AU_QUEBEC_L'APPORT_DU_PROCESSUS_MIGRATOIRE_A_LA_LECTURE_D'UN_MOUVE-MENT_DE
- Balleux, A. (2006b). Les étudiants en formation à l'enseignement professionnel au Québec: portrait d'un groupe particulier d'étudiants universitaires. *Canadian Journal of Higher Education*, 36(1), 29-48.
<https://journals.sfu.ca/cjhe/index.php/cjhe/article/view/183524>
- Balleux, A. (2011). L'entrée en enseignement professionnel au Québec : un long parcours de transition en tension entre le métier exercé et le métier enseigné. *Recherches en éducation*, 11. <https://doi.org/10.4000/ree.4960>
- Balleux, A., Beaucher, C., Gagnon, C. et Saussez, F. (2013). La transition entre le métier et l'enseignement des nouveaux enseignants de formation professionnelle au Québec: un passage à comprendre et à accompagner. (Subvention du FQRSC, Action concertée Persévérance et réussite scolaires, Phase 2).
- Balleux, A., Castellan, J., Sahuc, P., Saussez, F. et Beaucher, C. (2010). Quelques parcours typiques d'entrée en enseignement professionnel en France et au Québec : croisement de perspectives. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 13(1), 43-61.
<https://doi.org/10.7202/1017460ar>
- Balleux, A. et Gagnon, C. (2015). Accompagner des enseignants de l'enseignement professionnel dans un changement de posture entre héritage du métier et transmission en enseignement. *Recherches en éducation*, 24.
<https://doi.org/10.4000/questionsvives.1765>

- Balleux, A., Gagnon, C., Beaucher, C. et Saussez, F. (2016). Une transition professionnelle à la croisée du métier et de l'enseignement du métier. Entre espace et temps, quatre cadres d'analyse. Dans C. Gagnon et S. Coulombe (dir.), *Enjeux et défis de la formation à l'enseignement professionnel* (p. 39-69). Presses de l'université du Québec.
- Balleux, A. et Perez-Roux, T. (2011). Édito. *Recherches en éducation*, 11. <https://doi.org/10.4000/ree.4930>
- Balleux, A. et Perez-Roux, T. (2013). « Transitions professionnelles ». *Recherche & formation*, 74, 101-114. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.2150>
- Balleux, A., Perez-Roux, T., Deschenaux, F. et Roussel, C. (2011). L'expérience de métier : le catalyseur des conceptions de l'enseignement en formation professionnelle au Québec. *Recherches en éducation*, 11. <https://doi.org/10.4000/ree.4938>
- Beaucher, C. (2010). Le rapport au savoir d'enseignants-étudiants en enseignement professionnel au Québec : étude de cas. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 13(1), 63-81. <https://www.erudit.org/fr/revues/ncre/2010-v13-n1-ncre0745/1017461ar/>
- Beaucher, C., Allard-Martin, C., Coulombe, S., Deschênes, M., Paquin, C., Gagnon, C. et Dubeau, A. (2024). *Portrait de la formation à l'enseignement professionnel au Québec*. Observatoire de la formation professionnelle du Québec.
- Beaucher, C. et Balleux, A. (2010). L'entrée en enseignement professionnel : images d'une réalité et questions de formation. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 13(1), 3-8. <https://www.erudit.org/fr/revues/ncre/2010-v13-n1-ncre0745/1017457ar/>
- Beaucher, C., Dupuis, S., Sirois, A., Gagne, A., Bouchard, S., Chartrand, S., Gagnon, C., Grisé, X.-M., Coulombe, S., Roy, N., Paquin, C., Larouche, M. et Jacques, P. (2022). La formation professionnelle dans tous ses états. Dans *Une autre école est possible et nécessaire*. Del Busso éditeur.

- Beaucher, C., Mazalon, É. et Beaucher, V. (2016). La complexité de la tâche des enseignants de formation professionnelle: Défis du quotidien et défis de formation au regard du soutien à la persévérance et à la réussite de leurs élèves. Dans C. Gagnon et S. Coulombe (dir.), *Enjeux et défis de la formation à l'enseignement professionnel* (p. 71-98). Presses de l'Université du Québec.
- Bickmore, D. L. et Bickmore, S. T. (2010). A multifaceted approach to teacher induction. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 1006-1014. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0742051X09002418?via%3Dihub>
- Borges, C., Robichaud, A., Tardif, M. et Tremblay-Gagnon, D. (2019). Apprentissage par expérience et connaissance ouvragée lors de la phase d'insertion professionnelle. Dans A. Malo, J.-F. Desbiens, S. Coulombe et A. Zourhlal (dir.), *Le travail enseignant à travers le prisme de l'expérience* (p. 101-128). Presses de l'Université Laval.
- Boucher, N. (2004). *Etude exploratoire du cheminement d'insertion professionnelle d'enseignantes et d'enseignants en formation professionnelle au secondaire* [Mémoire de maîtrise, Université de Sherbrooke]. ProQuest Dissertations & Theses Global. <https://ezproxy.uqar.ca/login?url=https://www.proquest.com/docview/305079218?accountid=14720>
- Bourdon, S. (1996). Structuration de l'espace professionnel et insertion en emploi des diplômées et diplômés du cegep technique. *Revue canadienne de counseling*, 30(2), 114-125. <https://cjc-rcc.ucalgary.ca/article/view/58551>
- Boutin, A.-S. (2007). *La période d'insertion professionnelle selon les enseignants en soins infirmiers au niveau collégial de la région de Québec* [Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Rimouski]. https://semaphore.uqar.ca/id/eprint/174/1/Anne-Sophie_Boutin_mars2007.pdf
- Boutin, G. (2018). *L'entretien de recherche qualitatif : théorie et pratique* (2^e éd.). Presses de l'Université du Québec.

- Carpentier, G. (2019). *Les types de besoins de soutien des enseignants débutants et leur perception de l'aide reçue par le biais des différentes mesures de soutien* [Thèse de doctorat, Université de Sherbrooke]. <https://savoirs.usherbrooke.ca/handle/11143/15821>
- Carpentier, G., Mukamurera, J., Leroux, M. et Lakhali, S. (2019). Pourquoi les enseignants débutants ne se sentent-ils pas assez soutenus? *Phronesis*, 8(3-4), 5-18. <https://www.erudit.org/fr/revues/phro/2019-v8-n3-4-phro05112/1067212ar/>
- Carpentier, G., Sauvageau, C. et Roy, N. (2021). Enjeux autour de la pratique enseignante en contexte d'enseignement distancié. *Revue hybride de l'éducation*, 5(1), 1-30. <https://doi.org/https://doi.org/10.1522/rhe.v5i1.1219>
- Chiadli, A., Jebbah, H. et De Ketele, J.-M. (2010). L'analyse des besoins en formation pédagogique des enseignants du supérieur au Maroc : comparaison de plusieurs dispositifs. *Revue des sciences de l'éducation*, 36(1), 45-67. <https://doi.org/10.7202/043986ar>
- Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant. (2002). *Offrir la profession en héritage. Avis du COFPE sur l'insertion dans l'enseignement*. Ministère de l'Éducation. https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/reseau/formation_titularisation/OffrirProfessionHeritage_Avis_f.pdf
- Comité patronal de négociation pour les Centres de services scolaires francophones. (2021). *Entente intervenue entre le Comité patronal de négociation pour les centres de services scolaires francophones et la Fédération autonome de l'enseignement*. https://www.lafae.qc.ca/public/file/2021-12-03-FAE_Ent_2020-2023_ADM.pdf
- Compétences Québec. (2024). *Inforoute FPT*. <https://www.inforoutefpt.org/>
- Conseil supérieur de l'Éducation. (2004). *Un nouveau souffle pour la profession enseignante*. <https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2020/01/50-0446-AV-souffle-profession-enseignante.pdf>

- Conseil supérieur de l'Éducation. (2012). Pour une formation qualifiante chez les jeunes de moins de 20 ans, lever les obstacles à la formation professionnelle au secondaire, Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2010-2012. <https://www.cse.gouv.qc.ca/publications/qualif-moins-de-vingt-ans-rebe-2010-2012-50-0195/>
- Coulombe, S., Allaire, S. et Zourhlal, A. (2016). Une communauté de pratique en ligne pour soutenir les nouveaux enseignants en formation professionnelle. Dans C. Gagnon et S. Coulombe (dir.), *Enjeux et défis de la formation à l'enseignement professionnel* (p. 99-115). Presses de l'Université du Québec.
- Coulombe, S., Doucet, M., Gagne, A., Zourhlal, A. et Thibeault, S. (2019). Savoirs d'expérience partagés entre enseignants en formation professionnelle. Dans A. Malo, J.-F. Desbiens, S. Coulombe et A. Zourhlal (dir.), *Le travail enseignant à travers le prisme de l'expérience: connaissance, apprentissage et identité* (p. 161-186). Presses de l'Université Laval.
- Coulombe, S., Doucet, M., Zourhlal, A. et Thibeault, S. (2017). Collaborer pour soutenir les nouveaux enseignants en formation professionnelle, enjeu d'une recherche-action. *Revue hybride de l'éducation*, 1(1), 152-172. <https://doi.org/10.1522/rhe.v1i1.14>
- Coulombe, S., Zourhlal, A. et Allaire, S. (2010). Des obstacles à l'insertion des nouveaux enseignants en formation professionnelle. *Formation et profession*, 17(2). <https://crifpe.ca/publications/9125>
- Cunningham, B. (2007). "So where Do I Go from Here?" College Mentors' Continuing Professional Development. *Journal of Further and Higher Education*, 31(3), 283-295. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/03098770701424991>
- Dahm, R., Huet, N. et Craïs, A. (2020). Enseigner en contexte de pandémie : quelles différences entre les professeurs du primaire, du secondaire et de l'université ? *Formation et profession*, 28(4), 1-13. <https://doi.org/https://doi.org/10.18162/fp.2021.743>
- De Champlain, Y., Barrette, J. et Lacasse, M. (2018). Acquisition du savoir-enseigner de nouveaux enseignants en formation professionnelle et technique : comprendre le moment de l'intervention éducative. *Revue des sciences de l'éducation*, 44(3), 48-74. <https://www.erudit.org/fr/revues/rse/2018-v44-n3-rse04603/1059953ar/>

- Désaulniers, M.-S. (2017). *Premières années d'implantation d'une mesure de soutien à l'insertion professionnelle, le mentorat, dans une commission scolaire : état de l'implantation, réussites et obstacles* [Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Trois-Rivières]. <http://depot-e.uqtr.ca/id/eprint/8030/1/031618438.pdf>
- Desbiens, J.-F. et Larouche, R. (2021). Satisfaction au travail et attachement à l'emploi des enseignants/es d'éducation physique : une contribution à l'analyse des conditions de travail en enseignement au Québec. *Phronesis*, 10(4), 108-127. <https://www.erudit.org/fr/revues/phro/2021-v10-n4-phro06561/1083980ar/>
- Desbiens, J.-F., Mukamurera, J. et Perez-Roux, T. (2021). Penser la formation, l'insertion professionnelle et l'exercice d'une profession dans le cadre d'un développement durable des ressources humaines : enjeux et perspectives dans un monde sous tension. *Phronesis*, 10(4), 1-8. <https://www.erudit.org/fr/revues/phro/2021-v10-n4-phro06561/1083975ar/>
- Deschenaux, F. et Roussel, C. (2008). L'accès à la carrière enseignante en formation professionnelle au secondaire : le choix d'un espace professionnel. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 11(1), 1-16. <https://www.erudit.org/fr/revues/ncre/2008-v11-n1-ncre0750/1017506ar/>
- Deschenaux, F. et Roussel, C. (2010). De la pratique à l'enseignement d'un métier : l'obligation de formation universitaire comme événement marquant du parcours professionnel. *Éducation et francophonie*, 38(1), 92-108. <https://www.erudit.org/fr/revues/ef/2010-v38-n1-ef3866/039981ar/>
- Deschenaux, F., Roussel, C. et Alexandre, M. (2013). La formation universitaire: moteur de la reconfiguration de l'habitus d'enseignants québécois de la formation professionnelle? *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 30, 71-83. <https://doi.org/10.4000/dse.226>
- Deschenaux, F. d. r. et Tardif, M. (2016). Devenir enseignant en formation professionnelle au Québec : la collaboration entre les acteurs favorise-t-elle la persévérance ? *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation*, 39(1), 1-23.

- Desmeules, A. et Hamel, C. (2017). Les motifs évoqués par les enseignants débutants pour expliquer leur envie de quitter le métier et les implications pour soutenir leur persévérance. *Formation et profession*, 25(3), 18. <https://doi.org/10.18162/fp.2017.427>
- Desmeules, A., Hamel, C., St-Pierre, M.-C. et Desmarais, C. (2018). Une communauté de pratique en ligne pour accompagner le développement de pratiques enseignantes en soutien aux habiletés inférentielles chez les enfants de milieux défavorisés. *La revue canadienne de l'apprentissage et de la technologie*, 44. <https://doi.org/10.21432/cjlt27564>
- Dionne, L. (2018). L'analyse qualitative des données. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation, étapes et approches* (4^e éd., p. 317-342). Les Presses de l'Université de Montréal.
- Doray, P. (2021). Un silence troublant. *Nouveaux Cahiers du socialisme*, 26, 108-120. <https://id.erudit.org/iderudit/96601ac>
- Duchesne, C. et Kane, R. (2010). Défis de l'insertion professionnelle et dispositifs d'encadrement. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 45(1), 63-80. <https://www.erudit.org/fr/revues/mje/2010-v45-n1-mje1464685/1000030ar/>
- Dufays, M.-H. (2024, 3 février). Les universités à la rescousse des enseignants non légalement qualifiés. *Le Devoir*. <https://www.ledevoir.com/societe/education/806362/universites-rescousse-enseignants-non-legalement-qualifies>
- Dupuy, R. et Le Blanc, A. (2001). Enjeux axiologiques et activités de personnalisation dans les transitions professionnelles. *Connexions*, 76(2), 61-79. <https://doi.org/10.3917/cnx.076.0061>
- Feiman-Nemser, S. (2001). Helping Novices Learn To Teach: Lessons from an Exemplary Support Teacher. *Journal of Teacher Education*, 52(1), 17-30.
- Feiman-Nemser, S. (2003). What New Teachers Need to Learn. *Educational Leadership*, 60(8), 25-29. https://www.researchgate.net/publication/252096804_What_New_Teachers_Need_to_Learn

- Fortin, M.-F. et Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche : méthodes quantitatives et qualitatives* (3^e éd.). Chenelière éducation.
- Gagné, A., Beaucher, C., Coulombe, S., Beaulieu, M., Gagnon, C., Dubeau, A., Gagnon, N., Joncas, J. A., Chartrand, S. et Mongeon, M. (2021). Impacts de la pandémie sur l'expérience des enseignants et des conseillers pédagogiques en formation professionnelle. <https://drive.google.com/file/d/10vtu4whLcsx87Pq5NAy-b-2q-t1Jv-Ri/view>
- Gagné, A., Cloutier, S.-S., Duchesne, I. et Girard, N. (2018). Favoriser l'insertion sociale et professionnelle : carnet d'employabilité en formation professionnelle. *Revue hybride de l'éducation*, 2(1), 13-25. <https://id.erudit.org/iderudit/1060142ar>
- Gagnon, C. (2010, 13 mai). Pratiques d'accompagnement des nouveaux enseignants en formation professionnelle: résultats préliminaires d'une étude auprès des conseillers pédagogiques du Québec. Dans. De l'exercice d'un métier vers l'enseignement: une transition à comprendre et à accompagner, 78e congrès de l'ACFAS, Université de Montréal.
- Gagnon, C. et Rousseau, A. (2010). Accompagnement des nouveaux enseignants en FP: fantasme ou réalité? *Formation et profession*, 17(2). https://formation-profession.org/files/old/v17_n2.pdf
- Gagnon, N. (2017). *Portrait de l'accompagnement mentorale au regard de l'agir compétent des enseignants-mentors oeuvrant dans le cadre du Programme d'insertion professionnelle du nouveau personnel enseignant (PIPNE) de l'Ontario* [Thèse de doctorat, Université d'Ottawa]. <https://ruor.uottawa.ca/items/4fb0b04e-e005-4e47-b9a2-8d6b9340142a>
- Gagnon, N., Duchesne, C. et Bernard, J.-L. (2018). Le Programme d'insertion professionnelle du nouveau personnel enseignant (PIPNE) de l'Ontario. Dans C. Isabelle (dir.), *Système scolaire franco-ontarien* (1^e éd., p. 383-402). Presses de l'Université du Québec.
- Gagnon, N. et Fournier Dubé, N. (2023). Les nouveaux enseignants de la formation professionnelle: quelles sont les sources de leur sentiment d'efficacité personnelle? *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation*, 46(3), 761-784. <https://doi.org/10.53967/cje-rce.5421>

- Gaudet, S. et Robert, D. (2018). *L'aventure de la recherche qualitative : du questionnement à la rédaction scientifique*. Presses de l'Université d'Ottawa.
- Gaudreault, A. (2010). Du chantier à l'Université: mon insertion dans le monde de l'enseignement. *Formation et profession*, 17(2), 29-30. https://formation-profession.org/files/old/v17_n2.pdf
- Gaudreault, A. (2011). *L'identité professionnelle des enseignants en formation professionnelle ayant débuté à enseigner après plusieurs années d'expérience dans un métier: Portrait d'un processus* [Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Chicoutimi]. ProQuest Dissertations & Theses Global. <https://constellation.uqac.ca/id/eprint/240/>
- Geeraerts, K., Tynjälä, P., Heikkinen, H. L. T., Markkanen, I., Pennanen, M. et Gijbels, D. (2015). Peer-Group Mentoring as a Tool for Teacher Development. *European Journal of Teacher Education*, 38(3), 358-377. <https://doi.org/10.1080/02619768.2014.983068>
- 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>
- Gold, Y. (1996). Beginning Teacher Support. Attrition, Mentoring, and Induction. Dans J. P. Sikula, T. J. Buttery et E. Guyton (dir.), *Handbook of Research on teacher Education* (2^e éd., p. 548-594). Macmillan Library.
- Gouvernement du Québec. (2020). *Pandémie de la COVID-19-Nouvelle formation accélérée et rémunération généreuse pour les préposés qui travailleront en CHSLD*. Gouvernement du Québec. <https://www.quebec.ca/nouvelles/actualites/details/pandemie-de-la-covid-19-nouvelle-formation-acceleree-et-remuneration-generouse-pour-les-preposes-qui-travailleront-en-chsld>
- Gouvernement du Québec. (2023). *Étudier en formation professionnelle*. <https://www.quebec.ca/education/formation-professionnelle>
- Gouvernement du Québec. (2024). *Banque de données des statistiques officielles sur le Québec*. <https://bdso.gouv.qc.ca>

- 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]. Thèses Canada. <https://depot-e.uqtr.ca/id/eprint/7681/>
- Goyette, N. (2020). Favoriser le bien-être des enseignantes novices : un moyen de rétention lors de l'insertion professionnelle? *Formation et profession*, 28(3), 94-96. <https://formation-profession.org/fr/pages/article/28/28/a209>
- Grossmann, S. (2011). Des enseignants qui rés(is)tent: dynamique identitaire et investissement du champ de l'enseignement professionnel au Québec. *Recherches en éducation*, 11. <https://journals.openedition.org/ree/4963>
- Hébert, M. (2017). *Analyse du vécu d'enseignants débutants en formation professionnelle au cours de leur entrée dans le métier* [Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal]. <https://archipel.uqam.ca/11652/1/M15426.pdf>
- Homsy, M., Lussier, J. et Savard, S. (2019). *Qualité de l'enseignement et pénurie d'enseignants : l'état doit miser sur l'essentiel*. Institut du Québec. <https://institutduquebec.ca/wp-content/uploads/2019/09/201909-IDQ-PENURIEENSEIGNANTS.pdf>
- Huberman, M. (1989). The Professional Life Cycle of Teachers. *Teachers College Record*, 91(1), 31-57. <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/016146818909100107>
- Karsenti, T., Collin, S. et Dumouchel, G. (2013). Le décrochage enseignant : état des connaissances. *International Review of Education*, 59(5), 549-568. <https://doi.org/10.1007/s11159-013-9367-z>
- Labesse, M. E. et Farley, C. (2008). *Cadre de référence sur l'analyse de besoins de formation : volet formation continue*. Recherche, formation et développement, Institut national de santé publique du Québec. <http://www.santecom.qc.ca/bibliothequevirtuelle/hyperion/9782550535836.pdf>
- Lapointe, J. (1992). *La conduite d'une étude de besoins en éducation et en formation : une approche systémique*. Presses de l'Université du Québec. <https://bac-lac.on.worldcat.org/oclc/27428975>

- Lejeune, C. (2010). Montrer, calculer, explorer, analyser. Ce que l'informatique fait (faire) à l'analyse qualitative. *Recherche qualitative, Hors série*, 9, 15-32. http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/hors_serie/hors_serie_v9/HS9_Lejeune.pdf
- 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). https://formation-profession.org/files/numeros/4/v21_n01_32.pdf
- Lévesque, F. (2021, 30 novembre). Formation accélérée pour les infirmières auxiliaires. *La presse*. <https://www.lapresse.ca/actualites/sante/2021-11-30/penurie-de-main-d-oeuvre-en-sante/formation-acceleree-pour-les-infirmieres-auxiliaires.php>
- Loignon, K. (2006). *Étude compréhensive sur le phénomène d'attrition hâtive en enseignement professionnel au Québec: Certains facteurs à considérer* [Mémoire de maîtrise, Université de Sherbrooke]. ProQuest Dissertations & Theses Global. <https://savoirs.usherbrooke.ca/bitstream/handle/11143/579/MR18981.pdf?sequence=1&isAllowed=y#:~:text=Au%20terme%20de%20l'analyse,de%20l'exp%C3%A9rience%20en%20enseignement.>
- Martineau, S. (2006). À propos de l'insertion professionnelle en enseignement. *Formation et profession*, 12(2), 48-54. https://formation-profession.org/files/old/v12_n2.pdf
- Martineau, S. et Portelance, L. (2005). L'insertion professionnelle: un tour d'horizon des recherches. *L'Écho du RÉSEAU*, 5(1). https://www.fse.ulaval.ca/fichiers/site_depste/documents/Echo_du_reseau/echo_vol5no1.pdf
- Martineau, S. et Vallerand, A.-C. (2008). Vers une recherche qui soutient la mise en place de dispositifs d'aide à l'insertion professionnelle des enseignants: le cas du Québec. *Formation et pratiques d'enseignement en question*, 8, 99-117. https://revuedeshep.ch/pdf/08/06_vallerand.pdf
- Miles, M. B. et Huberman, A. M. (2003). *Analyse des données qualitatives* (2^e éd.). De Boeck.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2004). *Élaboration des programmes d'études professionnelles-Guide de conception et de production d'un programme*.

Gouvernement du Québec.
https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/formation_professionnelle/Guide_Elaboration_des_programmes_d_%C3%A9tudes_techniques.pdf

Ministère de l'Éducation du Québec. (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

Ministère de l'Éducation du Québec. (2022). *Centres de services scolaires et commissions scolaires - Règles budgétaires de fonctionnement pour les années 2021-2022 à 2023-2024 - Éducation préscolaire et enseignement primaire et secondaire*. Gouvernement du Québec. https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/ress_financieres/rb/regles-budgetaires-CSS-fonctionnement-22-23.pdf

Ministère de l'Éducation du Québec. (2023). *Répartition de l'âge moyen des enseignants/enseignantes durant les cinq premières années d'expérience au primaire et au secondaire, réseau public du Québec, de 2017-2018 à 2021-2022*.

Ministère du Travail de l'Emploi et de la Solidarité sociale. (2024). *Chapitre I-13.3, r.2.01- Règlements sur les autorisations d'enseigner*. Gouvernement du Québec. <https://www.legisquebec.gouv.qc.ca/fr/document/rc/I-13.3,%20r.%202.01/>

Mongeau, P. (2008). *Réaliser son mémoire ou sa thèse, côté jeans et côté tenue de soirée*. Presses de l'Université du Québec.

Mukamurera, J. (2011). Les multiples dimensions de l'insertion professionnelle: portrait, expériences et significations d'enseignants. Dans B. Wentzel, A. Akkari et P.-F. Coen (dir.), *L'insertion professionnelle des enseignants: regards croisés et perspective internationale* (p. 17-38). Porrentruy: HEP-BEJUNE.

Mukamurera, J. (2018). Les préoccupations, le sentiment de compétence et les besoins de soutien professionnel des enseignants débutants: un état de la situation au Québec. Dans J. Mukamurera, J.-F. Desbiens et T. Perez-Roux (dir.), *Se développer comme professionnel dans les occupations adressées à autrui: conditions, modalités et perspectives* (p. 189-238). Éditions JFD inc.

- Mukamurera, J. et Desbiens, J.-F. (2017). L'offre de soutien aux enseignants débutants: où en sommes-nous? *Les cahiers de l'AQPF*, 8(3), 22-25. <https://aqpf.qc.ca/cahiers/>
- Mukamurera, J. et Desbiens, J.-F. (2018). Les retombées positives des programmes d'insertion professionnelle en enseignement au Québec. *Les cahiers de l'AQPF*, 9(1), 11-15. aqpf.qc.ca
- Mukamurera, J., Lakhal, S. et Kutsyuruba, B. (2020). Les programmes d'insertion professionnelle pour les enseignants débutants au Québec: mesures offertes et retombées perçues. *Revue canadienne de l'éducation*, 43(4), 1035-1070. <https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/4449/2923>
- 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. *Activites*, 16(1). <https://doi.org/10.4000/activites.3801>
- Mukamurera, J., Martineau, S., Bouthiette, M. et Ndoreraho, J. P. (2013). Les programmes d'insertion professionnelle des enseignants dans les commissions scolaires du Québec: portrait et appréciation des acteurs. *Éducation et formation*, 299. <http://revueeducationformation.be/index.php?revue=17&page=3>
- Mukamurera, J., Tardif, M., Niyubahwe, A. et Lakhal, S. (2020). L'implantation de programmes d'insertion professionnelle dans l'enseignement : qu'en pensent les enseignants débutants ? *Recherches en éducation*, 42. <https://doi.org/10.4000/ree.1473>
- Nappert, C. (2018). *Analyse d'un décrochage enseignant : insertion professionnelle et confrontation entre besoins et réalité : outil destiné aux directions d'école pour améliorer l'insertion professionnelle des jeunes enseignants* [Mémoire de maîtrise, Université Laval]. <https://corpus.ulaval.ca/entities/publication/24ed74d7-1573-4081-96f8-cfb04c7d3ec2>
- Nault, T. (2003). Qu'est-ce que l'insertion professionnelle dans l'enseignement? *Vie pédagogique*, 128, 21-22. <https://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/bs22590>

- O'Reilly, L. et Cara, C. (2014). La phénoménologie de Husserl; application de la méthode Investigation relationnelle Caring pour mieux comprendre l'expérience infirmière « d'être avec » la personne soignée en réadaptation. Dans M. Corbière et N. Larivière (dir.), *Méthodes qualitatives, quantitatives et mixtes dans la recherche en sciences humaines, sociales et de la santé* (p. 39-55). Presses de l'Université du Québec.
- OIIQ. (2024). *Valeurs de la profession infirmière*. <https://www.oiiq.org/pratique-professionnelle/deontologie/valeurs-de-la-profession-infirmiere>
- Organisation de coopération et de développement économiques. (2005). Le rôle crucial des enseignants: attirer, former et retenir des enseignants de qualité. *Aperçu*. (Paris, France: OCDE), article n° 92-64-01803-4. <https://www.oecd.org/fr/education/scolaire/34990974.pdf>
- Paillé, P. (2009). Échantillonnage théorique. Dans A. Mucchielli (dir.), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales* (3^e éd., p. 69-70). Armand Colin.
- Paillé, P. (2010). Recherche qualitative. Dans A. Mucchielli (dir.), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales* (3^e éd., p. 218-220). Armand Colin.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2021). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (Cinquième édition^e éd.). Armand Colin.
- Pelletier, M.-A., Lainey, C., Dumont, M., Leclerc, D. et Massé, L. (2015). La gestion des émotions face aux situations stressantes à l'école : les finissants stagiaires en éducation préscolaire et enseignement primaire se sentent-ils prêts? *Éducation et francophonie*, 43(2), 201-218. <https://doi.org/10.7202/1034492ar>
- Rochon, S. (2013). *Formation des nouvelles enseignantes sur l'encadrement des stagiaires: Effet sur la qualité de l'évaluation* [Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Trois-Rivières]. ProQuest Dissertations & Theses Global. <https://depot-e.uqtr.ca/id/eprint/6936/>
- Roiné, C. et Grossmann, S. (2014). Effet d'anamorphose d'une prescription ministérielle en formation professionnelle au Québec. *Carrefours de l'éducation*, 37(1), 227-244. <https://doi.org/10.3917/cdle.037.0227>

- Rojó, S. b., Minier, P., Lainey, C., Dumont, M., Leclerc, D. et Massé, L. (2015). Les facteurs de stress reconnus comme sources de l'abandon de la profession enseignante au secondaire au Québec. *Éducation et francophonie*, 43(2), 219-240. <https://doi.org/10.7202/1034493ar>
- Roy, M. (2008). *L'insertion professionnelle de l'infirmière experte comme enseignante novice en soins infirmiers au collégial: L'apport du mentorat* [Mémoire de maîtrise, Université de Sherbrooke]. <https://savoirs.usherbrooke.ca/handle/11143/626>
- Roy, N. et Garon, R. (2013). Étude comparative des logiciels d'aide à l'analyse de données qualitatives : de l'approche automatique à l'approche manuelle. *Recherches qualitatives*, 32(1), 154-180. <https://www.erudit.org/fr/revues/rechqual/2013-v32-n1-rechqual06623/1084616ar/>
- Roy, S. N. (2009). L'étude de cas. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale: de la problématique à la collecte des données* (5^e éd., p. 199-225). Les presses de l'Université du Québec.
- Saidin, K. et Yaacob, A. (2016). Insider researchers: challenges and opportunities. *Proceedings of The ICECRS*, 1(1). <https://doi.org/10.21070/picecrs.v1i1.563>
- Saint-Arnaud, J., Godard, B. et Bélisle Pilon, J.-C. (2016). *Les enjeux éthiques de la limite des ressources en santé*. Les Presses de l'Université de Montréal.
- Santiago, M. (2006). La tension entre théorie et terrain. Dans P. Paillé (dir.), *La méthode qualitative: postures de recherche et travail de terrain* (p. 237-262). Armand Colin.
- Sarastuen, N. K. (2020). From Guiding Apprentices To Teaching Students: Fundamental Challenges in the Identity Transition from Occupational Practitioner to Vocational Educator. *Vocations and Learning : Studies in Vocational and Professional Education*, 13(2), 245-261. <https://doi.org/10.1007/s12186-019-09240-1>
- Sauvé, F. (2012). *Analyse de l'attrition des enseignants au Québec* [Mémoire de maîtrise, Université de Montréal]. <http://hdl.handle.net/1866/8532>

- Savoie-Zajc, L. (2007). Comment peut-on construire un échantillonnage scientifiquement valide? *Recherches Qualitative*, 5. http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/hors_serie/hors_serie_v5/savoie_zajc.pdf
- Savoie-Zajc, L. (2009). L'entrevue semi-dirigée. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale: de la problématique à la collecte des données* (5^e éd., p. 337-360). Presses de l'Université du Québec.
- Savoie-Zajc, L. (2018). La recherche qualitative/interprétative. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation, étapes et approches* (4^e éd., p. 191-217). Les Presses de l'Université de Montréal.
- Savoie-Zajc, L. (2021). L'entrevue semi-dirigée. Dans I. Bourgeois (dir.), *Recherche sociale: de la problématique à la collecte des données* (7^e éd., p. 338-358). Les presses de l'Université du Québec.
- Solar, C. (2005). *La formation continue : perspectives internationales*. L'Harmattan.
- Stoneburner, J. D. (2018). *Understanding Teacher Stress and Wellbeing at Teach for America's Summer Institute* [Thèse de doctorat, Université de Californie]. <https://escholarship.org/uc/item/14p0x660>
- Talbot-Savignac, A. (2017). *Conception d'une trousse de préinsertion professionnelle pour les finissants du vaccaauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire* [Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal]. <https://archipel.uqam.ca/10676/1/M15162.pdf>
- Tardif, M. (2001). Quelques indicateurs de l'attrition des nouveaux enseignants de la formation professionnelle au Québec. Dans A. Beauchesne, S. Martineau et M. Tardif (dir.), *La recherche en éducation et le développement de la pratique professionnelle en enseignement* (p. 131-141). Éditions du CRP.
- Tardif, M. et Deschenaux, F. (2014). Les étudiants « sans tâche » d'enseignement en formation à l'enseignement professionnel : un phénomène nouveau et unique. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 49(1), 131-154. <https://www.erudit.org/fr/revues/mje/2014-v49-n1-mje01467/1025775ar/>

- Tardif, M., Deschenaux, F., Maubant, P., Couturier, Y., Wittorski, R. et Kalubi, J.-C. (2014). L'abandon des études universitaires en formation à l'enseignement professionnel : un phénomène difficile à cerner. *Phronesis*, 3(3), 78-89. <https://doi.org/10.7202/1026396ar>
- UQAR. (2012). *Politique d'éthique de la recherche avec des êtres humains*. https://www.uqar.ca/uqar/universite/a-propos-de-luqar/politiques_et_reglements/politiques/32c2.pdf
- Viau-Guay, A. et Hamel, C. (2017). L'expérimentation de nouveaux modèles d'action pédagogique au sein d'une communauté professionnelle d'apprentissage en formation professionnelle. *Canadian Journal of Education*, 40(3), 123-156. <https://crires.ulaval.ca/publication/61a6d84c036ba74f1636821d>
- Zourhlal, A. (2010). Rencontre avec André Paradis. *Formation et profession*, 17(2), 4-10. https://formation-profession.org/files/old/v17_n2.pdf

