

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

MÉMOIRE PRÉSENTÉ À
L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION

PAR
ANNE-CATHERINE VALLERAND

MOBILISATION DE STRATÉGIES CHEZ LES ENSEIGNANTS EN
INSERTION PROFESSIONNELLE

MAI 2008

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

L'auteur de ce mémoire ou de cette thèse a autorisé l'Université du Québec à Trois-Rivières à diffuser, à des fins non lucratives, une copie de son mémoire ou de sa thèse.

Cette diffusion n'entraîne pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits de propriété intellectuelle, incluant le droit d'auteur, sur ce mémoire ou cette thèse. Notamment, la reproduction ou la publication de la totalité ou d'une partie importante de ce mémoire ou de cette thèse requiert son autorisation.

Remerciements

J'aimerais remercier M. Stéphane Martineau et Mme Annie Presseau, mon directeur et ma co-directrice de recherche, qui m'ont guidée, encouragée et soutenue tout au long de la rédaction de mon mémoire. Leurs conseils, leurs commentaires et les nombreuses relectures de mon mémoire qu'ils ont effectuées ont été un atout précieux pour la réussite et l'accomplissement de ce projet. Je tiens également à remercier M. Jean-Marie Miron, professeur à l'Université du Québec à Trois-Rivières, qui, le premier, m'a fait connaître le monde de la recherche et m'a donné le goût de poursuivre à la maîtrise une fois mes études de baccalauréat terminées. Enfin, je remercie également de tout cœur mon conjoint, ma famille et mes amis qui m'ont épaulée lors des moments difficiles, m'ont encouragée en tout temps à poursuivre la rédaction de mon mémoire et surtout, ont compris et respecté mon choix de poursuivre des études supérieures, malgré les nombreuses heures passées devant mon ordinateur...

Sommaire

L'objectif de la recherche était de décrire, d'analyser et de comprendre le développement et la mobilisation de stratégies chez les enseignants en insertion professionnelle. Plus précisément, nous cherchions à découvrir comment les nouveaux enseignants qui ne bénéficient d'aucun soutien formel lors de l'entrée dans la profession parviennent à surmonter les difficultés rencontrées.

Nous avons cherché à connaître les stratégies déployées par les enseignants débutants en lien avec quatre composantes de leur expérience de vie lors de l'insertion professionnelle, soit :

- 1) La construction et la consolidation des savoirs et des compétences
- 2) Le développement du rapport aux autres
- 3) Le développement de l'identité professionnelle
- 4) L'acquisition de la culture institutionnelle.

Afin d'atteindre cet objectif, nous avons employé une méthodologie de type qualitatif et nous avons effectué des entrevues semi-dirigées auprès de huit enseignantes débutantes, ayant entre 6 mois à deux ans d'expérience dans la profession, que ce soit en tant qu'enseignantes régulières, à contrat ou suppléantes occasionnelles. Puis, nous avons effectué un codage des entrevues réalisées et nous avons procédé à une analyse thématique.

Notre analyse a permis d'identifier plusieurs stratégies employées par les enseignantes novices en lien avec les quatre composantes de l'expérience de vie. Nous avons catégorisé ces stratégies en quatre différents types : les stratégies intersubjectives, cognitives, métacognitives et de gestion. Selon les résultats obtenus, ce sont les stratégies intersubjectives, qui impliquent le recours à autrui (entraide, demande de conseils, discussion, etc.) qui sont les plus fréquemment employées par les enseignantes débutantes. Enfin, notre analyse révèle également que c'est pour la dimension *développement du rapport aux autres* que les novices ont mentionné le plus de stratégies, en particulier quant à la relation qu'elles développent avec les élèves rencontrés.

Table des matières

Remerciements	ii
Sommaire.....	iii
Table des matières	iv
Liste des schémas.....	ix
Liste des tableaux	x
Liste des annexes	xi
Introduction	1
Chapitre 1 : Problématique	5
1. Problème général de recherche	6
1.1 La situation actuelle de l'insertion professionnelle	6
1.2 Les conséquences des difficultés chez les enseignants débutants	8
1.3 Le manque de soutien	10
2. Pertinence de la recherche	11
Chapitre II : Cadre de référence	14
1. Définition des concepts	15
1.1 Définition du concept d'insertion professionnelle.....	15

1.2 Définition du concept de stratégie.....	17
2. Recension des écrits sur l'insertion professionnelle	21
2.1 L'insertion en tant que période temporelle de travail	21
2.1.1 La durée de la période d'insertion professionnelle	22
2.1.2 Les étapes de l'insertion professionnelle.....	23
2.1.3 Les trajectoires d'emploi lors de l'insertion professionnelle.....	26
2.2 L'insertion en tant qu'expérience de vie professionnelle.....	28
2.2.1 La construction et la consolidation des savoirs et des compétences liés à la profession.....	30
2.2.1.1 <i>Formation initiale et transfert vers la pratique</i>	32
2.2.1.2 <i>Développement de savoirs et de compétences lors de l'insertion</i>	34
2.2.1.3 <i>Sentiment d'incompétence pédagogique</i>	36
2.2.2.1 <i>Développement du rapport aux élèves</i>	40
2.2.2.2 <i>Développement du rapport aux parents</i>	42
2.2.2.3 <i>Développement du rapport à la direction de l'établissement</i>	43
2.2.2.4 <i>Développement du rapport aux collègues</i>	45
2.2.3.1 <i>Construction du moi professionnel et connaissance de soi en tant qu'enseignant</i>	49
2.2.3.2 <i>Décrochage professionnel ou persévérence</i>	53
2.2.4 L'acquisition de la culture institutionnelle	55
2.2.4.1 <i>Connaissances en lien avec la culture institutionnelle</i>	57
2.2.4.2 <i>Socialisation professionnelle</i>	57
3. Recension des écrits concernant les stratégies utilisées par les débutants lors de l'insertion	60
4. Questions et objectifs spécifiques de la recherche.....	69

Chapitre III : Méthodologie.....	71
1. Approche méthodologique.....	72
2. Collecte de données.....	73
2.1 Procédure d'échantillonnage	73
2.2 Instrument de collecte de données	74
3. Analyse des données.....	76
4. Considérations éthiques et déontologiques	78
Chapitre IV : Résultats	80
1. Portrait des participants et de leur situation d'insertion.....	81
1.1 Informations générales	82
1.2 Emplois en enseignement	82
2. Hiérarchisation des quatre composantes de l'expérience de vie des enseignants débutants selon les préoccupations des participantes	85
3. Le développement du rapport aux autres	87
3.1 Relation avec les élèves	90
3.1.1 Stratégies pour développer des relations harmonieuses avec les élèves	91
3.1.1.1 <i>Stratégie de présentation</i>	91
3.1.1.2 <i>Stratégie d'établissement d'un lien affectif</i>	93
3.1.2 Difficultés vécues par les enseignant débutants quant à la relation avec les élèves et stratégies mises en œuvre pour régler ces difficultés	96
3.1.2.1 <i>Stratégie de gestion de classe</i>	99
3.1.2.2 <i>Stratégie de recherche d'aide</i>	112
3.2 Relation avec la direction	116
3.2.1 Stratégie de communication.....	117
3.2.2 Stratégie de résolution des difficultés relationnelles.....	120
3.3 Relation avec les parents	122

3.2.1 Stratégie de communication.....	123
3.2.2 Stratégie de résolution des difficultés relationnelles.....	126
3.4 Relation avec les collègues	128
3.2.1 Stratégie de communication.....	129
3.2.2 Stratégie de résolution des difficultés relationnelles.....	135
4. Construction et consolidation des savoirs et des compétences	138
4.1Consolidation des savoirs et des compétences	141
4.1.1 Stratégie de rappel, d'activation et de transfert des connaissances antérieures acquises lors des cours de la formation initiale	142
4.1.2 Stratégie de rappel, d'activation et de transfert des connaissances antérieures acquises lors des stages	145
4.2 Construction et développement des savoirs et des compétences.....	149
4.2.1 Stratégie de construction et de développement de nouveaux savoirs et compétences	150
5. Acquisition de la culture institutionnelle.....	155
5.1 Stratégie d'intégration	157
5.2 Stratégie d'acquisition de la culture institutionnelle.....	159
5.2.1 Tactiques liées au domaine cognitif.....	159
5.2.2 Tactiques liées au domaine intersubjectif.....	160
6. Développement de l'identité professionnelle	162
6.1 Stratégie de prise de conscience de l'identité professionnelle	165
6.1.1Réflexion sur les forces, faiblesses et limites	165
6.1.2 Réflexion sur ses valeurs professionnelles	168
6.1.3 Réflexion sur les méthodes et stratégies pédagogiques qui correspondent à sa personnalité enseignante.....	170
6.2 Stratégie d'analyse réflexive et d'ajustement de la pratique	173
7. Synthèse des résultats	176

Chapitre V: Discussion.....	180
1. Discussion à propos des résultats obtenus dans le cadre de cette étude et comparés à d'autres résultats de recherche scientifique	181
2. Pistes de réflexion	190
2.1 La connaissance des règles représente-t-elle un préalable pour l'établissement de stratégies efficaces ?	190
2.2 La discontinuité constitue-t-elle un facteur nuisible à l'établissement de stratégies ?.....	191
2.3 La suppléance représente-t-elle un métier différent de celui d'enseignant, qui requiert donc des stratégies différentes ?	193
Conclusion	200
1. Limites de la recherche.....	203
2. Retombées scientifiques et pistes de recherche suggérées.....	203
3. Retombées sociales et pistes d'action pour le milieu scolaire et le milieu universitaire.....	205
Bibliographie	210

Liste des schémas

Schéma I : Les 4 catégories de stratégies d'insertion employées par les enseignants débutants	21
Schéma II : L'insertion professionnelle en tant qu'expérience de vie.....	29
Schéma III : Construction et consolidation des savoirs et des compétences liées à la profession	31
Schéma IV : Développement du rapport aux autres.....	39
Schéma V : Développement de l'identité professionnelle	48
Schéma VI : Acquisition de la culture institutionnelle	56
Schéma VII : Stratégies et tactiques quant au développement du rapport aux autres	89
Schéma VIII : Stratégies et tactiques quant à la construction et la consolidation des savoirs et des compétences	140
Schéma IX : Stratégies et tactiques quant à l'acquisition de la culture institutionnelle....	156
Schéma X : Stratégies et tactiques quant au développement de l'identité professionnelle.....	164

Liste des tableaux

Tableau I : Liste de stratégies susceptibles d'être utilisées par les enseignants en insertion professionnelle	66
Tableau II : Emplois occupés par les participantes depuis l'obtention du diplôme	83
Tableau III : Principales difficultés rencontrées par les enseignantes débutantes quant à leur relation avec les élèves.....	96
Tableau IV : Synthèse de l'ensemble des stratégies liées aux quatre composantes de l'expérience de vie.....	177

Liste des annexes

Annexes	I
Annexe 1 : Réseau conceptuel sur l'insertion professionnelle	II
Annexe 2 : Lettre de présentation de la recherche et de demande de participation.....	III
Annexe 3 : Schéma d'entrevue initiation (avant révision)	VI
Annexe 4: Schéma d'entrevue final (après révision et modification suite aux premières entrevues).....	XII
Annexe 5 : Système de codage : hiérarchisation et description des codes.....	XVII

Introduction

L'insertion professionnelle constitue une étape cruciale de la carrière d'un enseignant. En effet, cette période peut orienter le choix d'un enseignant de demeurer ou non dans la profession et, s'il choisit de rester, influencer le déroulement de sa carrière de même que le développement de son identité professionnelle. Actuellement, il semblerait que la période d'insertion professionnelle soit vécue particulièrement difficilement par un grand nombre d'enseignants, comme en témoigne le taux élevé de décrochage de la profession en début de carrière (Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant, 2002). En effet, les conditions d'insertion professionnelle en enseignement sont souvent difficiles : peu de soutien de la part des enseignants expérimentés, peu d'aide des directions, groupes d'élèves difficiles, charges de travail importantes, etc. Ainsi, les enseignants débutants sont fréquemment confrontés à une panoplie de difficultés auxquelles ils doivent faire face rapidement, souvent sans aucun soutien formel.

Afin de mieux comprendre le vécu des enseignants lors de l'insertion professionnelle et de tenter de trouver des éléments de solution au problème du décrochage professionnel des enseignants novices, plusieurs auteurs se sont penchés sur la thématique de l'entrée dans la carrière enseignante. L'engouement pour la question de l'insertion professionnelle des enseignants est particulièrement présent dans les écrits scientifiques provenant des États-unis, où le taux de décrochage professionnel chez les jeunes diplômés en enseignement est encore plus alarmant qu'au Québec (Andrews et Martin, 2003; Provasnick et Dorfman, 2005). Par contre, la situation québécoise commence à inquiéter les chercheurs d'ici (Cossette, 1999; Lamarre, 2003; Mukamurera, 1998), qui s'intéressent de plus en plus à l'insertion professionnelle en enseignement, à la compréhension du vécu des débutants lors de cette importante période de la carrière et aux dispositifs à mettre en place pour aider les novices à surmonter les difficultés rencontrées¹.

¹ Le lecteur notera que, dans le cadre de ce mémoire, les expressions « enseignant débutant », « novice » et « enseignant en insertion professionnelle » sont considérées comme parfaitement synonymes.

Nous inscrivant dans le même courant, nous avons cherché à mieux comprendre comment les enseignants débutants parviennent à surmonter leurs difficultés lors de cette étape cruciale de la carrière qu'est l'insertion professionnelle. Pour ce faire, nous avons identifié les stratégies mises en place par les enseignants novices lors de leurs débuts dans la carrière. L'objectif général de cette recherche est justement *d'identifier et comprendre les stratégies mises en œuvre chez les enseignants en insertion professionnelle.*

Ce mémoire se divise en cinq chapitres. Le premier chapitre vise à mieux cerner la problématique de la recherche. Nous y présentons la situation actuelle de l'insertion professionnelle au Québec, les principales difficultés rencontrées par les enseignants débutants et les conséquences de ces difficultés, notamment le taux de stress élevé des enseignants novices ainsi que le haut pourcentage de décrochage professionnel en début de carrière.

Le deuxième chapitre présente une revue des écrits portant sur la question de l'insertion professionnelle. Nous y décrivons le concept d'insertion en nous attardant plus spécifiquement à quatre composantes de l'expérience de vie des novices en insertion. C'est également dans ce chapitre que nous expliquons plus précisément notre définition d'une stratégie et que nous identifions différents types de stratégies qui peuvent être rencontrés chez les enseignants débutants.

Dans le troisième chapitre, nous expliquons la méthodologie choisie pour cette recherche en présentant l'approche retenue, la procédure de cueillette des données, la méthode d'analyse, les préoccupations méthodologiques et, enfin, les considérations déontologiques.

Dans le quatrième chapitre, nous exposons les résultats obtenus. Nous y effectuons la présentation et l'explicitation des différentes stratégies employées par les enseignants débutants et ce, pour chacune des composantes de l'expérience de vie.

Le cinquième chapitre, la discussion, vise à comparer les résultats obtenus dans le cadre de cette étude avec ceux d'autres recherches portant sur la question de l'insertion professionnelle ou des stratégies employées par les enseignants novices. Dans ce même chapitre, nous présentons également quelques pistes de réflexion soulevées à la suite de l'analyse de nos résultats de recherche.

En conclusion, nous exposons les limites de la recherche de même que ses retombées sociales et scientifiques et nous suggérons des pistes d'actions pour le milieu scolaire ainsi que des pistes de recherche pour le milieu scientifique.

Chapitre I: Problématique

1. Problème général de recherche

1.1 La situation actuelle de l'insertion professionnelle

L'insertion professionnelle des enseignants est une étape souvent difficile durant laquelle le débutant est confronté à une multitude d'expériences et de situations nouvelles auxquelles il doit s'adapter rapidement. Actuellement, l'entrée dans la profession est encore plus ardue que par le passé : manque de soutien de la part des collègues et de la direction, taux élevé de décrochage de la profession en début de carrière, épuisement professionnel, stress élevé, sentiment d'incompétence vécu par les jeunes enseignants, etc. (Cossette, 1999; Gold, 1996; Martineau & Presseau, 2003). La situation de l'insertion professionnelle au Québec s'avère donc particulièrement problématique.

Plusieurs raisons peuvent expliquer la difficulté des débuts dans la carrière chez les nouveaux enseignants. D'abord, le manque d'expérience des enseignants débutants fait en sorte qu'il est plus difficile pour eux que pour leurs collègues plus expérimentés de résoudre les différents problèmes rencontrés au quotidien dans leur enseignement (Perrenoud, 2001) et qu'ils ont besoin de davantage de temps afin d'effectuer les diverses tâches liées à la profession enseignante : planification, réflexion, préparation des évaluations, construction d'un système de gestion, etc. (Renard, 2003). Par ailleurs, les nouveaux enseignants se sentent souvent un peu perdus, puisqu'ils ne connaissent généralement ni le fonctionnement de l'école, ni les habitudes de l'équipe en place et qu'ils doivent donc s'adapter à toutes ces nouveautés (Gervais, 1999). En outre, les règles du milieu scolaire ne sont pas toujours explicites ce qui rend plus difficile la socialisation du nouvel enseignant qui doit, en quelque sorte, deviner ce qu'on attend de lui (Gervais, 1999).

Par ailleurs, contrairement à plusieurs autres professions où la prise en charge des responsabilités pour le débutant s'effectue de façon graduelle, le novice en enseignement est confronté, dès le début, à toutes les responsabilités inhérentes à la profession (ministère de l'Éducation du Québec, 1995). Ainsi, comparant la situation des novices en enseignement à celle des avocats débutants, Graziano (2005) souligne: «*We don't put attorneys just out of law school alone on their first case, yet we put new teachers alone in the classroom for their first year.*» (Graziano, 2005, p. 44). L'enseignant débutant doit donc, dès son entrée dans la carrière, être capable d'assumer toutes les facettes de son rôle, ce qui présente souvent des difficultés même s'il y a été préparé lors de la formation initiale. En effet, l'écart entre la théorie et la pratique, bien qu'atténué par l'augmentation du nombre d'heures de stages de formation en 1994, reste encore présent de nos jours (Gervais, 2004a).

De plus, la situation du novice en enseignement est souvent pénible du fait qu'il est généralement confronté aux pires horaires et aux classes les plus difficiles, puisque les enseignants expérimentés choisissent en premier leur affectation (Mukamurera et Gingras, 2004). Ce processus d'affectation fait en sorte que, lorsqu'ils réussissent à obtenir un poste, les enseignants débutants sont souvent engagés très tard dans l'été, parfois même après les journées pédagogiques de la rentrée. Dans ce contexte, ils ont donc peu de temps pour préparer leur classe et leur année scolaire avant l'arrivée des élèves (Feiman-Nemser, 2003; Kelchtermans et Ballet, 2002). L'enseignant débutant, en particulier au secondaire, peut également être amené à enseigner une discipline pour laquelle il n'a pas été formé, ce qui accentue encore le degré de difficulté de l'insertion. Enfin, la perception des débuts comme étant difficiles peut aussi entraîner un sentiment d'incompétence pédagogique chez les enseignants débutants (Martineau & Presseau, 2003).

Actuellement, l'insertion professionnelle est d'autant plus difficile que les premières années dans l'enseignement sont marquées par la précarité et l'instabilité (Mukamurera,

2005). Souvent, les enseignants débutants doivent se contenter de suppléance occasionnelle et de contrats courts pendant plusieurs années avant de parvenir à obtenir un poste permanent. Ainsi, selon Ouellette (2001), il faudrait en général entre cinq et sept ans avant d'obtenir un poste permanent et selon Mukamurera, cela pourrait prendre entre 7 et 11 ans (Mukamurera, 1998). En outre, puisque leur contexte est précaire, les débutants n'auront généralement pas d'autres choix, s'ils veulent travailler, que d'accepter le premier emploi qui leur sera proposé, sans égard à leurs préférences et à leurs attentes (Mukamurera et Gingras, 2004).

1.2 Les conséquences de ces difficultés chez les enseignants débutants : stress, troubles psychologiques et décrochage professionnel

Les nombreuses difficultés vécues lors de la période d'insertion professionnelle entraînent des conséquences dramatiques chez les enseignants débutants. Tout d'abord, plusieurs études révèlent que le taux de stress ressenti par les enseignants en début de carrière est plutôt élevé (Valli, 1992 ; Colbert et Wolf, 1992). Ainsi, selon une étude réalisée auprès d'enseignants en début de carrière au Québec (Cossette, 1999), 65% des débutants se disent stressés, très stressés ou extrêmement stressés. Par ailleurs, selon une autre étude québécoise (Royer, Loiselle, Dussault et Cossette, 2001), les enseignants ressentent souvent un grand stress dû à différents facteurs tels que la reconnaissance professionnelle, les comportements des élèves, le manque de temps et de ressources, les relations avec les autres membres du personnel et les parents, ainsi que la charge de travail.

Une autre conséquence de la difficulté du processus d'insertion professionnelle en enseignement est la fréquence relativement plus élevée de troubles psychologiques chez les enseignants débutants. En effet, comme le citent Baillauquès et Breuse (1993) : « *Dans une étude consacrée aux maladies mentales, le docteur Chanoit a établi qu'en France, les troubles névrotiques sont deux fois plus fréquents chez les enseignants que*

dans d'autres professions en début de carrière, et que cet écart va diminuant à mesure que les années passent.» (p. 16). Par ailleurs, les nouveaux enseignants vont souvent être amenés à accepter une tâche trop lourde pour eux, afin de pouvoir conserver leur priorité d'emploi, ce qui peut mener à un grand stress psychologique, voire même à l'épuisement professionnel (COFPE, 2002; Gold, 1996; Graziano, 2005).

Enfin, un dernier élément indique la difficulté de l'insertion professionnelle chez les enseignants novices : le taux de décrochage de la profession qui s'avère plutôt alarmant. En effet, selon une étude sur le personnel enseignant au Canada (King et Peart, 1992), 15% des enseignants vont quitter la profession après une seule année d'enseignement. Ce pourcentage est énorme comparativement à la moyenne de décrochage annuelle des autres professions qui se situe autour de 6%. En outre, puisque cette étude date de plus de dix ans, il est permis de penser que le pourcentage peut avoir changé depuis. Selon un rapport réalisé par le COFPE (2002) et portant sur la situation des enseignants débutants au Québec, le quart des candidats à l'enseignement vont décrocher lors de la formation initiale, notamment à l'occasion des derniers stages. Ce même rapport stipule que « *20 p. 100 des participants, soit des enseignants à leur première ou à leur deuxième année d'expérience, envisageaient de quitter la profession à court terme.*» Ce taux élevé de décrochage de la profession en début de carrière coûte très cher au système d'éducation. Pour le Canada, il n'existe pas à notre connaissance d'étude indiquant les coûts du décrochage professionnel, mais une étude réalisée au Texas, où le taux de décrochage professionnel durant la première année est de 15% (donc exactement le même pourcentage qu'au Canada), révèle que le décrochage coûte à l'État plus de 329 millions de dollars par année, ce qui équivaut à environ 8000 \$ américains par enseignant qui quitte durant la première année de la carrière (Andrews et Martin, 2003).

1.3 Le manque de soutien

Au Québec, lors de la réforme de la formation des maîtres au début des années 1990, il était prévu que des dispositifs de soutien pour les nouveaux enseignants soient instaurés par les commissions scolaires dans le but de favoriser l'insertion professionnelle des novices et de remplacer la période de probation désormais abolie (Gervais, 2004b). Ainsi, durant les années scolaires 1993-1994 et 1994-1995, le MÉQ a subventionné des projets expérimentaux dans treize commissions scolaires du Québec, afin qu'elles mettent en place des programmes d'insertion professionnelle (MÉQ, 1995). Le MÉQ n'a pas renouvelé par la suite le soutien financier offert aux commissions scolaires et plusieurs d'entre elles n'ont pas poursuivi les efforts commencés pour favoriser l'insertion des nouveaux enseignants. Dans les années qui ont suivi la réforme de la formation des maîtres, aucun document officiel n'a été publié pour venir en aide aux commissions scolaires quant à leur mandat d'insertion et aucune autre aide financière ne leur a été attribuée (COFPE, 2002). Ce manque de soutien a fait en sorte que peu de commissions scolaires ont mis en place des dispositifs d'insertion (Nault, 2003).

Actuellement, les programmes d'insertion professionnelle des enseignants constituent encore des exceptions et leurs modalités d'application sont très variables d'un milieu à un autre, allant d'un véritable soutien tout au long de la période d'insertion à de simples mesures d'accueil en début d'année scolaire. Ainsi, le soutien nécessaire à l'accueil des nouveaux enseignants dans le milieu scolaire, par la mise en place de dispositifs d'insertion, n'est pas toujours suffisant actuellement, ce qui oblige souvent les enseignants débutants à se débrouiller seuls afin de parvenir à surmonter les difficultés inhérentes à la période d'insertion professionnelle. Plusieurs enseignants débutants se sentent donc abandonnés à eux-mêmes et vivent un sentiment d'isolement professionnel faute d'un encadrement et d'un soutien approprié. Par ailleurs, ce manque de soutien peut diminuer grandement le désir de demeurer dans la profession et, comme nous l'avons vu précédemment, mener au décrochage professionnel.

Enfin, selon diverses études évaluant l'impact de programmes d'insertion efficaces, les effets positifs suivants ont été répertoriés : meilleure rétention des enseignants, augmentation de la qualité d'enseignement donné, amélioration de l'habileté des novices à réfléchir sur leur pratique et augmentation du sentiment d'efficacité professionnelle et de la confiance en soi des débutants (Lavoie et Garant, 1995; Molner, 2004; Odell et Ferraro, 1992).

2. Pertinence de la recherche

Comme nous l'avons vu précédemment, les enseignants débutants sont souvent confrontés à de nombreuses difficultés lors de la période d'insertion professionnelle. Ces difficultés peuvent entraîner des conséquences dramatiques, notamment l'augmentation des troubles psychologiques chez les débutants ainsi que le taux élevé de stress, d'épuisement et de décrochage professionnel chez les enseignants en début de carrière. Afin de réduire ces conséquences négatives et de faciliter l'insertion professionnelle des débutants, il s'avère nécessaire de mieux comprendre le vécu des enseignants en insertion professionnelle et de tenter de trouver des moyens de soutenir ces enseignants afin de maintenir leur intérêt pour la profession et de contribuer à leur développement professionnel.

Par ailleurs, la thématique de l'insertion professionnelle semble intéresser plusieurs chercheurs actuellement. En effet, il y a depuis quelque temps un grand intérêt pour la question de l'insertion professionnelle, comme en témoignent les nombreuses publications récentes à ce sujet, la présentation de deux dossiers thématiques sur la question dans la revue *Vie pédagogique* (no. 111 avril-mai 1999 et no. 128, septembre-octobre 2003), la création sur le web du *Carrefour national de l'insertion professionnelle en enseignement* (CNIPE), de même que la tenue d'un Colloque national sur l'insertion dans la profession enseignante, à Laval, en mai 2004. En outre, la thématique de l'insertion professionnelle constitue un des objets de recherche

prioritaires du *Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante* (CRIFPE) comme le démontre la création, en 2004, du *Laboratoire d'analyse de l'insertion professionnelle en enseignement* (LADIPE) rattaché à ce centre de recherche. Cet intérêt récent découle en grande partie de la situation difficile de l'insertion actuellement et du taux élevé de décrochage professionnel chez les enseignants débutants. Plusieurs chercheurs se sont donc penchés sur la question de l'insertion professionnelle en enseignement au cours des dernières années et on tenté de mieux comprendre ce phénomène afin de faciliter l'entrée dans la profession enseignante et de réduire le taux de décrochage de la profession. Jusqu'à maintenant, les chercheurs ont surtout analysé les difficultés et les inquiétudes vécues par les enseignants débutants (Baillauquès et Breuse, 1993; Inostroza, Dugas, Legault et Ragusich 1996; Snow, 2003), les trajectoires d'insertion (Mukamurera, 1998), le stress ressenti par les novices (Cossette, 1999) ainsi que l'expérience vécue par les débutants lors de l'insertion (Lamarre, 2003; Nault, 1993). Plusieurs expérimentations visent également à mettre en place des dispositifs de soutien pour faciliter l'insertion des débutants : rédaction d'un journal de bord (Holborn, 2003), participation à un forum de réflexion sur Internet (Nault, 2000), jumelage à un enseignant d'expérience (mentorat) (Katz, 2003), soutien d'un accompagnateur (Gagné, 1995), construction d'un portfolio professionnel (Riggs, 1997), recherche-action (Beloff Farrel, 2003; Gervais et Levesque, 2000), etc.

De telles expérimentations s'avèrent particulièrement utiles afin de tenter d'améliorer l'insertion professionnelle des débutants. Toutefois, comme nous l'avons vu précédemment, bien que les programmes de soutien constituent une solution particulièrement intéressante pour venir en aide aux enseignants qui débutent dans la profession, ce ne sont pas tous les milieux qui bénéficient actuellement de tels dispositifs. Ainsi, plusieurs enseignants débutants n'ont pas accès à des mesures de soutien officiel pour faciliter leur insertion et ils doivent donc tenter par eux-mêmes de faire face aux problèmes rencontrés. Bien que plusieurs recherches identifient le manque de soutien comme une des difficultés majeures reliées à l'insertion, peu d'entre elles

tentent de comprendre comment les novices arrivent à surmonter leurs difficultés en l'absence de dispositifs de soutien à l'insertion professionnelle. En outre, même si un grand nombre de recherches font état des problèmes rencontrés par les enseignants débutants, ce qui permet de mieux comprendre la période d'insertion professionnelle, peu de chercheurs ont tenté de cerner les stratégies employées par les débutants pour surmonter leurs diverses difficultés.

Une telle connaissance des stratégies mises en œuvre par les enseignants débutants pourrait éventuellement servir à orienter la mise en place de programmes d'insertion et ainsi permettre d'atténuer certaines difficultés vécues par les enseignants débutants, de réduire le stress engendré par ces difficultés et de diminuer la fréquence de décrochage professionnel durant les premières années d'enseignement. En outre, pour les enseignants débutants, la connaissance des stratégies employées par les autres débutants pourrait permettre d'élargir leur répertoire personnel de stratégies et ainsi faciliter leur insertion professionnelle.

Dans cette recherche, nous souhaitons donc comprendre comment les enseignants débutants qui n'ont pas accès à un dispositif de soutien officiel dans leur milieu parviennent à surmonter les difficultés rencontrées durant les premières années d'enseignement. Cela nous amène à poser la question générale de recherche suivante : *Quelles sont les stratégies mises en œuvre par les enseignants débutants lors du processus d'insertion professionnelle ?*

Chapitre II : Cadre de référence

Dans ce deuxième chapitre, nous commençons par définir les concepts importants qui sous-tendent cette recherche. En second lieu, nous effectuons une recension des écrits sur la thématique de l'insertion professionnelle, en étudiant l'insertion selon deux axes particuliers : l'insertion vue en tant que période temporelle et l'insertion vue en tant qu'expérience de vie. Puis, nous procédons à une seconde recension des écrits, portant cette fois sur les stratégies employées par les novices lors de l'insertion professionnelle. Enfin, nous terminons ce chapitre en présentant les objectifs spécifiques de cette recherche.

1. Définition des concepts

Nous définirons dans cette première section les principaux concepts reliés à notre objet d'étude, soit le concept d'insertion professionnelle et celui de stratégie. Pour ce faire, nous présenterons brièvement les définitions de ces concepts selon diverses sources, puis nous établirons la définition retenue dans le cadre de notre étude.

1.1 Définition du concept d'insertion professionnelle

L'insertion professionnelle peut être définie de différentes manières selon les écrits consultés. Certains auteurs définissent ce concept comme un processus. Ainsi, Legendre (1993) indique que l'insertion constitue le premier processus d'intégration à un emploi. De même, Desgagné (1995) définit l'insertion comme un processus par lequel un individu devient membre d'un corps professionnel. Pour sa part, Mukamurera (1998) affirme qu'il s'agit d'un processus graduel et multidimensionnel s'inscrivant dans une dynamique temporelle.

D'autres auteurs définissent plutôt l'insertion en terme de transition. En ce sens, Danvers (2003) voit l'insertion comme étant le passage des études à l'emploi. Plus spécifiquement, dans le cas de l'insertion professionnelle en enseignement, Griffin

(1985) indique qu'il s'agit du passage du statut d'étudiant à celui d'enseignant à plein temps et Fullan et Connely (1987) décrivent l'insertion comme une transition entre formation initiale et pratique.

D'autres auteurs encore définissent l'insertion comme une période ou un stade de la vie professionnelle. Ainsi, Baillauquès et Breuse (1993) voient l'insertion comme étant une période d'appropriation progressive du rôle d'enseignant, Nault (1993) associe ce concept à la période de stage probatoire (désormais abolie) et Huberman (1989) l'associe à la première phase de la carrière enseignante.

Enfin, le concept d'insertion peut être envisagé en terme d'expérience de vie. En ce sens, Lamarre (2003) considère l'insertion comme une expérience de vie professionnelle au cours de laquelle le débutant effectue divers apprentissages et établit un rapport au monde de l'enseignement.

Ainsi, nous pouvons constater qu'une diversité de termes sont utilisés dans les écrits pour décrire le concept d'insertion professionnelle : processus, période, transition, passage, expérience de vie, etc. Pour faciliter la compréhension du lecteur, nous avons présenté chacun de ces termes séparément. Toutefois, il convient ici de noter que ces termes ne sont pas mutuellement exclusifs et que plusieurs auteurs définissent l'insertion en employant un mélange de ces divers vocables.

Bref, le concept d'insertion professionnelle, bien que fréquemment utilisé dans une diversité d'écrits, demeure plutôt ambigu, polysémique et souvent difficile à circonscrire. Dans le cadre de sa thèse doctorale portant sur les trajectoires d'emploi lors de l'insertion professionnelle des enseignants débutants, Mukamurera (1998) cerne bien le problème relatif à la définition du concept d'insertion professionnelle :

L'incertitude de la notion s'illustre d'ailleurs par la variété des expressions utilisées dans les études et enquêtes d'insertion ou de

cheminement professionnel : entrée dans la vie active, insertion dans la vie active, passage du système éducatif au système productif, transition professionnelle, débuts dans la vie active ou dans la carrière, recherche du premier emploi, devenir des jeunes ou des diplômés à la sortie du système éducatif, la prise de fonction, relation entre formation et emploi, etc. Cette profusion de sens autour du concept d'insertion professionnelle témoigne en même temps de l'état quasi-embryonnaire de la conceptualisation de ce champ de recherche et de la difficulté à délimiter l'objet de recherche jusqu'à date. (p. 35)

Malgré la polysémie de ce terme, nous pouvons dire que, de manière générale, ce concept correspond à l'entrée dans la fonction enseignante et aux débuts dans la carrière. Plus spécifiquement, les auteurs ayant travaillé sur l'insertion définissent ce concept selon deux principaux axes, soit celui d'une expérience de vie professionnelle ou d'une période temporelle de la carrière.

1.2 Définition du concept de stratégie

Étymologiquement, le terme stratégie vient du mot grec « *stratos* » qui désignait, dans l'Antiquité à Athènes, un chef militaire (Petit Larousse illustré, 2000). À l'origine, le terme stratégie a donc surtout été employé dans le domaine de l'armée pour désigner l'art d'organiser et de structurer des opérations militaires (Trésor de la langue française informatisé, 2007). Par la suite, l'utilisation de ce terme s'est généralisée à une multitude de domaines. Ainsi, selon le *Grand dictionnaire terminologique de l'Office québécois de la langue française* (2007), le terme stratégie peut être utilisé dans plusieurs expressions relevant de différentes spécialités: stratégie commerciale, stratégie anti-incendie, stratégie de contrôle, stratégie d'affaires, stratégie de communication, stratégie sportive, stratégie défensive, etc. En outre, on peut constater que le terme stratégie peut désigner à la fois une tactique, une méthode, une manœuvre, un truc, une politique, une ruse, un plan ou une intrigue.

Compte tenu de la polysémie de ce terme, nous avons jugé bon d'en donner une définition en lien avec le contexte de notre étude, afin de distinguer ce qui relève d'une véritable stratégie de ce qui s'apparente plutôt à une tactique ou à un truc. Ainsi, tout comme l'indique Legendre (2006), une stratégie est une « *manière de procéder pour atteindre un but spécifique* ». La mise en place d'une stratégie chez les enseignants en insertion professionnelle impliquerait donc un objectif précis, soit celui d'améliorer la pratique, de faciliter l'intégration du novice dans un nouveau milieu ou d'améliorer les différentes facettes de son vécu professionnel. La stratégie vise un objectif global et à long terme.

Par ailleurs, l'application d'une stratégie s'effectue généralement en situation de résolution de problème. Face à une situation problématique donnée, l'individu va mettre en œuvre un ensemble organisé et structuré d'actions afin de parvenir à résoudre les problèmes rencontrés. Bref, l'application d'une stratégie suppose une coordination de diverses actions structurées et réfléchies en vue de résoudre un problème ou d'atteindre un objectif précis et établi à l'avance. Ces différents moyens, manœuvres et actions mis en place lors de la mise en œuvre d'une stratégie sont nommées « *tactiques* » (Liddell Hart, 1967). Une stratégie englobe donc plusieurs tactiques ou, dit autrement : « *La tactique exécute les mouvements qui sont commandés par la stratégie* » (Littré, site Internet).

Pour clarifier ces deux termes, prenons un exemple. Dans le contexte de notre étude, si un enseignant débutant fait face à des problèmes de discipline, il pourrait mettre en œuvre une stratégie globale visant à améliorer sa gestion de classe. Les tactiques comprises dans le cadre de cette stratégie pourraient être, par exemple, de s'informer dans des livres, d'aller consulter d'autres enseignants, de suivre une formation, etc.

Dans cette veine, le « *truc* » se distingue des tactiques par son caractère plus ponctuel et improvisé. Il est moins réfléchi et moins structuré que les tactiques comprises dans une

stratégie et il vise à régler les petits problèmes rencontrés au quotidien dans l'enseignement, plutôt qu'à résoudre des problèmes à plus long terme visant une amélioration globale de l'expérience de vie des enseignants débutants, comme c'est le cas pour la stratégie. Bref, le truc s'apparente davantage à une action ponctuelle, une astuce ou une « recette » dont l'impact est limité dans le temps.

Outre cette première distinction entre stratégies, tactiques et trucs, il est également profitable de définir différentes catégories de stratégies afin de mieux cerner ce concept. Dans le cadre de notre étude, nous avons retenu la catégorisation de Lasnier (2000) (inspiré des travaux de McKeachie (1988) et Boulet (1998)).

Lasnier (2000) identifie différentes stratégies d'apprentissage chez les élèves en formation, qu'il regroupe en quatre catégories : stratégies cognitives, stratégies affectives, stratégies de gestion et stratégies métacognitives. Cette typologie, bien qu'employée par Lasnier² dans un contexte différent du nôtre, peut s'appliquer avec quelques modifications et adaptations, aux stratégies employées par les enseignants en insertion professionnelle.

Ainsi, dans le cadre de notre recherche, les stratégies d'ordre cognitif réfèrent aux procédures intellectuelles et aux actions posées par les enseignants débutants en vue de résoudre les problèmes rencontrés dans le cadre de leur pratique. Ces tactiques et procédures intellectuelles peuvent inclure le rappel des informations stockées en mémoire, le transfert des connaissances antérieures dans de nouveaux contextes, l'acquisition de nouvelles connaissances, la recherche de solutions, etc.

La seconde catégorie de stratégies énoncée par Lasnier (2000), soit les stratégies affectives, a été remplacée par le terme « *stratégies intersubjectives* » afin de mieux

² Il est à noter que Lasnier n'est pas le seul auteur à employer une telle typologie, Tardif (1992) et Weinstein et Mayer (1986), en font également mention dans leurs écrits.

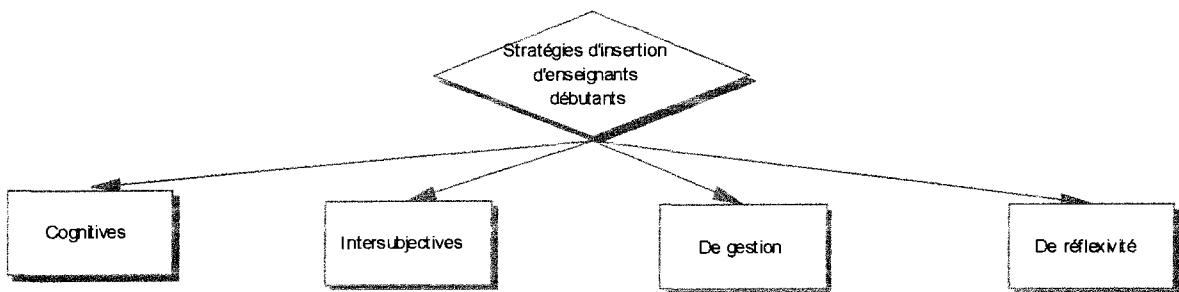
représenter le vécu des enseignants en insertion. Cette catégorie englobe plusieurs moyens ayant trait à la relation avec les autres : l'entraide, la communication, l'ouverture à autrui, la résolution de conflits, etc.

Les stratégies de gestion concernent tous les moyens utilisés par les enseignants novices afin de gérer les différentes dimensions de la pratique. Cela englobe la gestion du temps, la gestion des comportements des élèves et la gestion de l'environnement physique de la classe.

Enfin, la dernière catégorie, soit les stratégies métacognitives, comprend toutes les démarches de prise de conscience, d'analyse, d'autoévaluation, de réflexion sur la pratique et d'ajustement de l'action professionnelle. Dans le cadre de notre recherche, afin de mieux correspondre aux stratégies employées par les enseignants en insertion, nous avons renommé cette catégorie : « *stratégies de réflexivité* ».

Afin de mieux situer le lecteur, le schéma suivant illustre les quatre catégories de stratégies pouvant être employées par les enseignants en insertion professionnelle, selon la typologie que nous avons retenue. Ces quatre catégories serviront de cadre pour l'analyse des données récoltées.

Schéma I : Les 4 catégories de stratégies d'insertion employées par les enseignants débutants



2. Recension des écrits sur l'insertion professionnelle

Dans cette section, nous effectuons une recension des écrits sur l'insertion professionnelle. À partir de nos lectures, nous avons constaté que l'insertion peut être vue selon deux angles différents : celui d'une période temporelle de travail et celui d'une expérience de vie professionnelle. Dans le premier cas, l'accent est mis sur la durée de l'insertion, sur ses étapes et sur les trajectoires d'emploi des novices. Dans le second cas, on s'attarde plutôt sur le vécu subjectif du sujet lors de son insertion, notamment sur ce qu'il vit sur les plans affectif, social et professionnel. Ces deux grands axes selon lesquels on peut concevoir l'insertion professionnelle sont définis dans les prochaines sections de ce texte. En outre, afin de faciliter la compréhension du lecteur, nous avons élaboré un schéma conceptuel présentant ces deux angles d'analyse de l'insertion professionnelle ainsi que les concepts qui leur sont rattachés (voir annexe I).

2.1 L'insertion en tant que période temporelle de travail

Comme indiqué précédemment, lorsque l'insertion professionnelle est conçue comme une période temporelle de travail, les auteurs abordent des questions concernant la durée de cette période, les étapes par lesquelles passent les débutants lors de leur entrée dans la

profession et les trajectoires d'insertion. Ces trois thèmes sont analysés successivement dans la présente section.

2.1.1 La durée de la période d'insertion professionnelle

Il est difficile de cerner les limites de la période d'insertion professionnelle des enseignants, afin de déterminer où elle commence et où elle se termine. En fait, la durée de la période d'insertion est différente d'un écrit à l'autre. Certains auteurs délimitent un moment approximatif en terme d'années (Huberman, 1989 ; Vonk et Schras, 1987), alors que d'autres préfèrent souligner que cette période n'a pas de limites fixes (Mukamurera, 1998). Nous optons, pour notre part, pour la seconde option, c'est-à-dire que nous considérons que la période d'insertion professionnelle concerne l'entrée et les débuts dans la carrière, mais qu'on ne peut lui attribuer une durée précise. En ce sens, un rapport rédigé par le COFPE (2002) souligne que la durée de l'insertion professionnelle en enseignement est variable et dépend d'une multitude de facteurs, notamment la qualité de la formation initiale reçue, le degré de compétence atteint à la fin de la formation, l'encadrement obtenu au cours des stages, les mesures de soutien présentes dans le milieu d'insertion et les caractéristiques personnelles de l'enseignant débutant (personnalité, capacité d'adaptation, motivation, dynamisme, maturité psychologique, etc.).

Nault (1993), définit les limites de la période d'insertion professionnelle en stipulant que : « *Cette phase débute à partir du moment où le candidat diplômé entre en fonction et se termine au moment où il devient un professionnel compétent et parfaitement à l'aise dans le rôle d'enseignant.* » (p. 39).

Quoique intéressante, cette définition, par son contenu normatif, fait ressortir un des problèmes liés au concept d'insertion professionnelle, à savoir celui de déterminer les critères indiquant la fin de cette période. En effet, selon cette définition, l'insertion se

termine au moment où l'enseignant devient parfaitement à l'aise dans son rôle. Or, la question se pose à savoir qu'est-ce qu'être à l'aise et comment cela s'évalue-t-il ? Faut-il déterminer des critères objectifs tel que l'obtention de la permanence, évaluatifs telle que l'atteinte d'une certaine qualité dans la pratique professionnelle ou encore des critères subjectifs tel que l'opinion personnelle du débutant sur sa propre compétence. En fait, comme nous l'avons mentionné précédemment, il n'existe pas de consensus à ce sujet et le choix des critères indiquant les limites de l'insertion professionnelle diffère d'un chercheur à un autre.

2.1.2 Les étapes de l'insertion professionnelle

Plusieurs auteurs, adoptant une approche développementale, ont tenté de définir les étapes par lesquelles passe un enseignant débutant lors de son insertion professionnelle. Tout d'abord, selon Huberman (1989), qui a établi une classification des différentes phases de la vie professionnelle, la période d'insertion correspond à la première phase, phase dite de tâtonnement ou d'exploration qui a lieu durant les premières années de la carrière et qui se caractérise par la survie et la découverte.

Huberman définit ainsi ces deux aspects de l'insertion :

L'aspect « survie » traduit ce qu'on appelle communément le « choc du réel », la confrontation initiale à la complexité de la situation professionnelle. [...] En revanche, l'aspect « découverte » traduit l'enthousiasme des débuts, l'expérimentation, l'aspect grisant d'être enfin en situation de responsabilité (d'avoir sa classe, ses élèves, son programme), de se sentir collègue dans un corps de métier défini. (p.13-14).

L'insertion suppose donc à la fois un grand enthousiasme relié à l'entrée dans le métier, mais également une certaine angoisse, un certain choc dû à la découverte de la réalité de l'enseignement et de la relative complexité de ce métier. Il y a alors une période d'essais

et d'erreurs chez le débutant et une découverte progressive des différentes facettes de la profession.

Après cette première phase d'exploration, qui s'établit lors des premières années dans la carrière (entre 1 à 3 ans selon les individus), le novice doit atteindre un stade dit de stabilisation ou de maîtrise qui se situe environ entre la quatrième et la sixième année d'enseignement, lorsque le débutant est parvenu à se constituer un répertoire pédagogique relativement complet, à se sentir plus à l'aise et plus compétent comme enseignant et à acquérir un certain bagage de connaissances procédurales ou savoirs d'expérience dans lequel il pourra puiser pour faire face aux diverses situations rencontrées dans son quotidien de classe (Huberman, 1989). Huberman précise que ce stade de stabilisation ne peut être atteint que si certaines conditions sont réunies : le novice doit avoir acquis une certaine stabilité d'emploi ; il doit être parvenu à trouver un équilibre entre sa vie professionnelle et sa vie familiale ; il doit réussir à établir de bons rapports avec ses élèves ; il doit avoir acquis une certaine maîtrise pédagogique et il doit avoir réussi à établir de bons contacts avec ses collègues de travail.

Dans le même sens, Kagan (1992) considère qu'il y a deux phases distinctes au cours de la période d'insertion professionnelle : l'idéalisation et la survie. Ainsi, le débutant passe tout d'abord par une phase d'idéalisation où il adopte une vision magnifiée et embellie de l'enseignement et des élèves. Puis, il est confronté à la réalité du métier et perd ses illusions, ce que plusieurs écrits nomment le « *choc de la réalité* ». Le débutant vit alors une période de survie où il tente par divers moyens de développer une certaine compétence professionnelle.

Pour sa part, Sabar (2004) identifie trois phases chez l'enseignant qui débute : la *fantaisie*, le *choc de la réalité ou crise* et, enfin, l'*ajustement au fil de l'enseignement*. La *fantaisie* correspond à la phase d'excitation et d'enthousiasme qui survient avant l'entrée dans l'enseignement. Le *choc de la réalité ou crise* correspond, comme chez

Veenman (1984), aux déceptions, frustrations et difficultés rencontrées lors de l'entrée dans la profession et à la découverte que la réalité est différente de ce à quoi le novice s'attendait. Enfin, *l'ajustement au fil de l'enseignement* désigne l'étape où le novice commence à comprendre davantage la complexe réalité de l'enseignement, où il peut apprendre de ses succès et de ses échecs passés et où il parvient à apporter des améliorations à son enseignement et à acquérir une meilleure confiance en ses capacités.

Williams (2003), en faisant référence à différents auteurs (Adams et Martray, 1981; Fuller et Brown, 1975; Fuller, 1969), distingue trois phases de l'insertion : *self-adequacy stage*, *teaching tasks stage* et *teaching impact stage*. La première phase, *self-adequacy stage*, fait référence aux premières préoccupations du novice lors de l'entrée dans la profession soit : la survie, le désir de bien paraître et le désir d'être accepté et aimé des collègues et des élèves. La seconde phase, *teaching tasks stage*, survient lorsque le novice a dépassé les préoccupations initiales pour la survie et qu'il peut se concentrer davantage sur les tâches et les techniques d'enseignement. C'est également durant cette phase que les enseignants sont préoccupés par la discipline, l'instruction, la charge de travail et le contrôle de la classe. Enfin, lors de la dernière phase, *teaching impact stage*, les enseignants sont davantage préoccupés par l'apprentissage et le bien-être des élèves.

Gervais et Lévesque (2000), n'établissent pas réellement d'étapes caractéristiques de l'insertion professionnelle, mais elles stipulent que le débutant doit traverser trois frontières lors de la période d'insertion. La première, la frontière fonctionnelle, est franchie lorsque le débutant est devenu efficace dans sa tâche et dans son rôle d'enseignant. La seconde, la frontière inclusive, est franchie lorsque le novice a acquis la culture professionnelle du groupe, ses valeurs, ses normes et ses règles. Enfin, la dernière, la frontière hiérarchique, est franchie lorsqu'il a obtenu une reconnaissance sociale au sein du groupe professionnel.

2.1.3 Les trajectoires d'emploi lors de l'insertion professionnelle

Les auteurs qui abordent l'insertion professionnelle dans la perspective des trajectoires d'emploi tentent de définir l'itinéraire que prennent les débutants à partir de la fin de leur formation initiale jusqu'à l'obtention d'un poste permanent. Ils s'inscrivent alors dans une perspective de sociologie du travail inspirée de l'ethnométhodologie. Les plus récentes études portant sur la question des trajectoires d'emploi sont sans doute celles menées par Mukamurera (1998) dans le cadre d'une thèse doctorale. Selon cette auteure, les trajectoires d'emploi suivies par les enseignants débutants sont non-linéaires, c'est-à-dire qu'il n'y a pas vraiment d'itinéraire typique qui serait suivi par tous les enseignants qui débutent. En effet, cette chercheure identifie cinq phénomènes qui soulignent la non-linéarité des trajectoires d'insertion : *l'enchevêtrement, le changement, la discontinuité temporelle et situationnelle, l'allongement et la perte de sens du processus d'insertion* et enfin, *la mouvance des limites et finales des trajectoires* (Mukamurera, 1998, 1999). Examinons plus attentivement chacun de ces phénomènes décrits par l'auteure. Tout d'abord, *l'enchevêtrement* désigne la grande variété d'occupations des enseignants qui débutent. En effet, plusieurs débutants vont occuper une variété d'emplois, parfois sans lien avec l'enseignement, en attendant de trouver de l'emploi dans leur secteur d'activités. *L'enchevêtrement* se rapporte également aux diverses modalités d'entrée dans le métier (par suppléance, par contrat, etc.). Le *changement* désigne, comme son nom l'indique, les nombreux changements auxquels le débutant doit faire face : changement de classe, d'école, de tâche, de discipline, de commission scolaire, etc. La *discontinuité temporelle et situationnelle* fait référence aux nombreux délais d'attente et aux nombreux changements de situation lors de la période d'insertion : délai entre la fin de la formation initiale et l'obtention d'un contrat, délai entre deux contrats, période d'inactivité, suppléance, etc. *L'allongement et la perte de sens du processus d'insertion* renvoie au fait que la période d'insertion professionnelle est souvent très longue, dû notamment à la précarisation de l'emploi en enseignement. Enfin, *la mouvance des*

limites et finales des trajectoires fait référence à l'impossibilité de déterminer le commencement et la fin du processus d'insertion professionnelle.

Tous ces éléments illustrent que les trajectoires en insertion professionnelle ne sont pas linéaires. Toutefois, malgré cette non-linéarité, Mukamurera souligne que certaines régularités peuvent se retrouver d'une trajectoire à une autre. Ainsi, il semblerait que dans la majorité des cas étudiés, la trajectoire d'insertion est caractérisée par une amélioration progressive de la condition du novice. Celui-ci vit d'abord une période d'attente à la fin de la formation initiale, suivie de suppléances occasionnelles parfois accompagnées d'un autre emploi (souvent sans lien avec l'enseignement). Puis, il expérimente l'enseignement à contrats, d'abord de courte durée puis de plus en plus longs et ultimement, l'obtention d'un poste à temps plein. Cette trajectoire, allant de la sortie de l'université jusqu'à l'obtention d'un poste, peut durer, toujours selon Mukamurera, entre deux et sept ans.

Mukamurera (1998) ajoute que le contexte actuel de précarité d'emploi en enseignement peut entraîner un sentiment d'insécurité chez les enseignants qui débutent puisqu'ils ne savent souvent pas s'ils vont avoir de l'emploi dans un avenir plus ou moins rapproché. Ainsi, les enseignants novices sont particulièrement angoissés à la fin d'un contrat ou d'un remplacement, car ils ne savent pas s'ils vont obtenir un autre contrat ou s'ils vont se retrouver sans occupation ou simplement avec de la suppléance occasionnelle. Par ailleurs, l'auteure ajoute que les vacances d'été, en particulier vers la fin du mois d'août, constituent une période particulièrement stressante pour les enseignants débutants, puisqu'ils ne sont pas certains d'obtenir du travail l'année suivante et qu'ils doivent souvent attendre vers la toute fin de l'été avant d'obtenir un contrat, le rappel s'effectuant une fois l'affectation des enseignants réguliers terminée. La situation de précarité d'emploi vécue par les nouveaux enseignants amène également beaucoup d'insécurité sur le plan financier puisque le débutant ne sait pas toujours s'il aura un

revenu et lorsqu'il en a un, ce dernier est souvent peu élevé en raison d'un faible pourcentage de tâche.

La précarité d'emploi et l'absence de valorisation des enseignants à statut précaire engendrent également frustration et désenchantement chez certains enseignants. Plusieurs ont alors l'impression de n'être qu'un numéro sans importance, en particulier, comme le fait remarquer Mukamurera (1998), lors de situations de suppléance occasionnelle (sur appel) :

Dans cette situation de travail, les jeunes enseignants ont le sentiment de n'être rien d'autre que des « bouche-trous », ballottés ici et là au gré des besoins des commissions scolaires, sans jamais savoir à quoi s'attendre du jour au lendemain, autant au niveau de l'appel pour la suppléance qu'au niveau de l'école où aller, des matières à donner, des niveaux d'enseignement (ordre et degré d'enseignement) et des catégories d'élèves. C'est donc une forte instabilité professionnelle qu'ils disent vivre et une insécurité d'emploi des plus stressantes. (p. 206-207)

Ainsi, l'inconnu, la nouveauté et l'impossibilité de prévoir à l'avance son avenir professionnel font en sorte que les débutants vivent souvent de l'angoisse.

2.2 L'insertion en tant qu'expérience de vie professionnelle

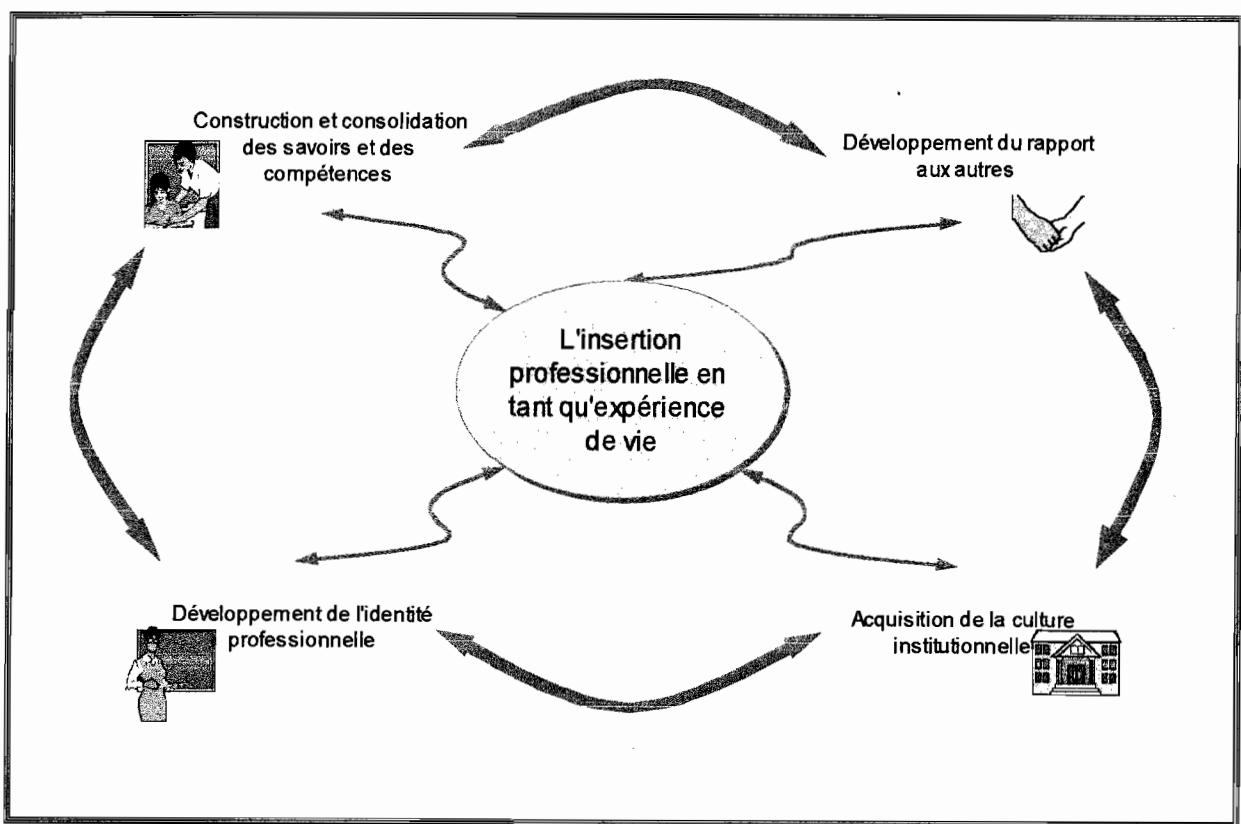
Lors de son entrée dans la carrière, le novice est amené à passer par toute une gamme de sentiments, qu'ils soient positifs (euphorie, joie) ou négatifs (angoisse, insécurité). Dans cette section, nous étudions l'insertion en tant qu'expérience de vie professionnelle. Cet angle d'analyse de l'insertion sera celui pour lequel nous opterons au cours de cette recherche. Au fil de nos lectures, nous avons dégagé quatre principales composantes qui nous semblent bien représenter le vécu du novice lors de l'insertion. Ces composantes ont été identifiées suite à une catégorisation des principales thématiques abordées dans les écrits portant sur l'insertion professionnelle. En effet, lors de la recension d'écrits, nous avons noté, en quelques mots, les thèmes abordés pour chacun des textes lus. Nous

avons alors constaté que quatre grands thèmes revenaient très fréquemment pour décrire l'expérience de vie des enseignants débutants, soit :

- 1) La construction et la consolidation des savoirs et des compétences
- 2) Le développement du rapport aux autres
- 3) Le développement de l'identité professionnelle
- 4) L'acquisition de la culture institutionnelle

Ces quatre composantes, qui nous serviront de cadre de référence, sont expliquées séparément dans les prochaines sections. Toutefois, il faut bien comprendre qu'elles sont toutes interreliées et qu'elles participent ensemble à la construction de l'expérience de vie du novice en insertion professionnelle (voir schéma II).

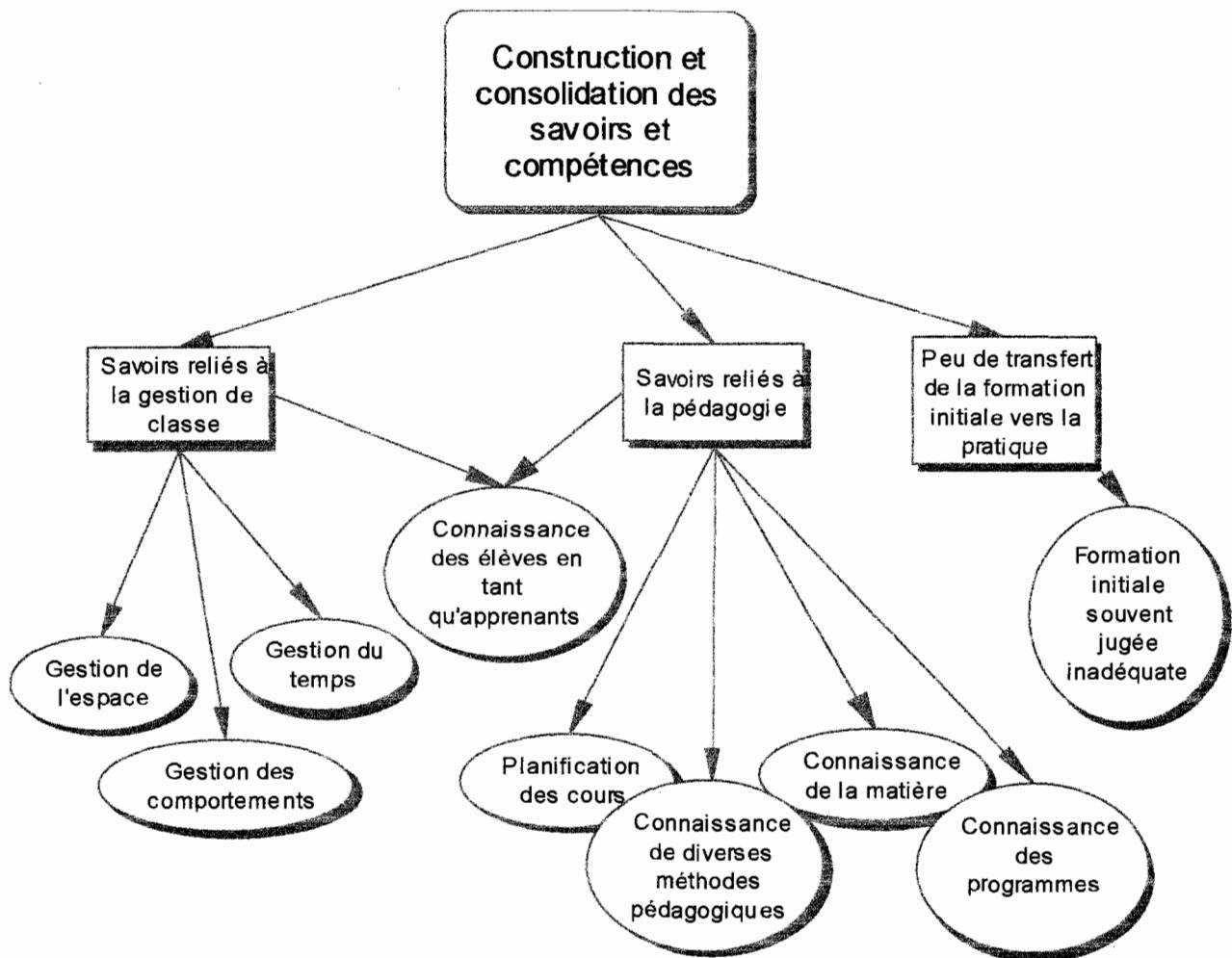
Schéma II: L'insertion professionnelle en tant qu'expérience de vie



2.2.1 La construction et la consolidation des savoirs et des compétences liées à la profession

Une des composantes du vécu du novice en insertion concerne la nécessité de construire et de consolider des savoirs et des compétences reliés à la profession. Ainsi, l'enseignant qui débute doit faire une multitude d'apprentissages afin d'améliorer la qualité de son enseignement. Dans cette section, nous étudions d'abord les connaissances et compétences acquises lors de la formation initiale et leur transfert à la pratique enseignante. Puis, nous nous penchons sur les savoirs et habiletés que le débutant doit développer ou consolider lors de son insertion professionnelle et enfin, nous traitons du sentiment d'incompétence qui peut être ressenti par le novice face à cette nécessité de construction de savoirs et de compétences. Le schéma III permet de synthétiser les différentes informations concernant cette composante de l'expérience de vie.

Schéma III : Construction et consolidation des savoirs et des compétences liées à la profession



2.2.1.1 Formation initiale et transfert vers la pratique

Lors de la formation initiale, le novice a pu construire diverses connaissances et compétences liées à la profession. Ainsi, les cours lui ont permis de développer une certaine culture générale et d'acquérir diverses connaissances concernant la pédagogie et la gestion de classe. Quant à eux, les stages ont permis au débutant de mettre en pratique les connaissances acquises et de développer ses compétences d'enseignant.

Toutefois, bien que le novice ait déjà acquis et développé plusieurs savoirs et compétences lors de la formation initiale, il continue, lors de son entrée dans la profession, à apprendre son métier. Plus encore, il semblerait, selon certaines études, que les connaissances acquises et les compétences développées lors de la formation initiale soient très peu transférées lorsque le novice arrive en situation d'insertion professionnelle (Baillauquès et Breuse, 1993; Valli, 1992). D'ailleurs, Baillauquès et Breuse (1993) remarquent que la formation initiale semble souvent reniée, ou à tout le moins occultée, lors de l'entrée dans la carrière.

Ainsi, les débutants sont nombreux à juger la formation initiale inadéquate, considérant que la formation qu'ils ont reçue était trop théorique et qu'elle ne les a pas suffisamment bien préparés à l'exercice du métier (Baillauquès et Breuse, 1993; Bullough, 1989; Gervais, 1999; Schmidt et Knowles, 1995; Worthy, 2005). Pourtant, Au Québec, depuis la réforme de la formation des maîtres en 1994, la formation initiale est passée de trois ans à quatre ans et elle offre désormais plus de 700 heures de formation en milieu de pratique, ce qui est nettement plus que la situation qui prévalait dans la formation antérieure. En fait, tout porte à croire que le problème n'est pas tant que la formation initiale soit inadéquate ou insuffisante, mais plutôt que les débutants aient de la difficulté à transférer les acquisitions réalisées lors de la formation initiale vers la formation pratique. Valli (1992) explique ce problème en indiquant que la théorie vue à l'université est fréquemment oubliée par les débutants car elle n'est pas directement liée

à la pratique. Quant aux chercheurs regroupés autour de Blanchard-Laville et Nadot (2000), leurs travaux démontrent que la faible résonance des contenus dispensés en formation initiale peut en partie s'expliquer par la structure d'attentes des futurs enseignants où se mêlent souvent fantasmes et faussent représentations.

De même, Costigan (2004) souligne que les préoccupations initiales des débutants quant à la survie et au contrôle de la classe semblent effacer les concepts présentés au cours de la formation initiale. En effet, il remarque, dans une étude effectuée auprès de 38 enseignants débutants, que plusieurs participants font peu référence, durant les conversations ou dans leurs journaux de réflexion quotidienne, aux cours de formation reçus. Toutefois, lorsqu'ils le font, il s'agit d'informations, d'idées ou de concepts directement liés à leur expérience personnelle et à leur pratique de classe.

Par ailleurs, il faut noter que certains savoirs et habiletés ne s'acquièrent qu'en situation réelle de pratique. Ainsi, comme l'indique Bédard (2000) : « *Peu importe la qualité de la formation universitaire, il restera toujours des aspects que seule la pratique en milieu réel peut combler.* » (p. 9) Feiman-Nemser (2003) ajoute que, bien qu'il soit certain que les débutants acquièrent divers apprentissages de base en enseignement durant la formation initiale, on ne doit toutefois pas considérer que les nouveaux enseignants sont des produits finis ni que leurs besoins sont des signes de déficience dans leur préparation. En ce sens, même s'il a reçu une formation lui apportant de bonnes bases quant au métier d'enseignant, le débutant a encore fort à apprendre lorsqu'il entre dans la carrière (Norman et Feiman-Nemser, 2005).

Terminons en soulignant que le rapport assez critique des enseignants envers la formation initiale et les sciences de l'éducation en général peut aussi s'expliquer comme une stratégie identitaire où les savoirs sont l'objet d'enjeu d'appropriation. Dans ce cas, les savoirs sont associés à leurs porteurs (Tardif et Lessard, 1999). Ainsi, les savoirs

autres que le savoir d'expérience sont perçus par les enseignants comme les savoirs des «autres» et non pas comme leurs propres savoirs.

La prochaine section donne un aperçu des divers apprentissages que le débutant doit réaliser lors de l'insertion professionnelle.

2.2.1.2 Développement de savoirs et de compétences lors de l'insertion

Selon les lectures effectuées, ce sont les savoirs liés à la gestion de classe qui occasionnent le plus de difficultés chez les débutants. En effet, les recherches mettent en évidence que, parmi les nombreuses difficultés rencontrées chez les enseignants en début de carrière, les difficultés en gestion de classe sont particulièrement fréquentes (Chouinard, 1999; Desgagné, 1994; Schmidt et Knowles, 1995; Veenman, 1984; Worthy, 2005). Ainsi, selon un rapport de recherche réalisé auprès d'enseignants débutants de la région de l'Outaouais (Inostroza et al., 1996), 76% des élèves disent éprouver des difficultés avec les élèves ayant des troubles de comportement et 66% rencontrent des problèmes dans la gestion disciplinaire de la classe, notamment au niveau de la planification d'un système disciplinaire (8%), de son implantation (18%) et du maintien de la gestion disciplinaire (difficulté à rester cohérent et conséquent) (40%).

En outre, selon une étude sur la profession enseignante (Huberman, 1989), plusieurs difficultés des débutants sont reliées à la gestion et à la discipline, notamment la difficulté à rester conséquent auprès des élèves (37% des répondants), la difficulté à maintenir l'ordre dans la classe (35%) et la difficulté à travailler autrement que par leçon frontale (32%).

Selon Chouinard (1999), dans une perspective inspirée des approches cognitives comparant les experts et les novices, les difficultés en gestion de classe peuvent découler des représentations erronées que peuvent avoir les enseignants en début de carrière. Par

exemple, si l'enseignant se perçoit comme un ami des élèves, il pourrait avoir tendance à être trop permissif et à ne pas exprimer clairement ses attentes à son groupe. Par contre, s'il se perçoit comme une figure d'autorité qui doit imposer ses exigences aux élèves, il pourrait avoir recours à des mesures trop restrictives ou encore utiliser l'intimidation pour tenter de dominer sa classe.

En outre, les difficultés en gestion de classe rencontrées chez les enseignants débutants peuvent résulter d'un manque de connaissances et d'expérience chez ces derniers, comme en témoigne cette enseignante débutante du secondaire : « *Lorsque l'on commence une carrière en enseignement, la méthode de gestion de classe n'est pas toujours la plus efficace et l'expérience acquise dans ce domaine est bien souvent mince, ce qui fait que l'on doit parfois redoubler d'efforts pour obtenir un bon climat de classe favorisant les apprentissages de chacun.* » (Simard, 2005, p. 20). Ainsi, puisqu'ils ont un bagage de connaissances et d'expériences plus limité que les enseignants experts, les novices ont davantage de difficultés lorsqu'ils doivent faire face aux situations qui leur sont peu familières. Comme l'indique Chouinard (1999), les enseignants débutants peuvent alors rencontrer des difficultés en gestion de classe, car ils manquent de connaissances procédurales pour maintenir l'ordre, résoudre les problèmes rencontrés et favoriser l'engagement des élèves dans la tâche. Selon Golberg et Proctor (2000), 85,5% des novices auraient besoin de davantage de formation quant aux habiletés de gestion de classe.

L'enseignant qui débute dans la carrière a donc encore beaucoup d'apprentissages à faire pour développer ses compétences quant à la gestion d'un groupe. Tout d'abord, il doit apprendre à gérer les comportements des élèves et du groupe afin de parvenir à maintenir un climat d'apprentissage harmonieux. Ensuite, le débutant doit s'assurer de bien connaître le type d'élèves auxquels il a affaire, pour intervenir de manière efficace. Enfin, il doit également développer des habiletés au niveau de la gestion du temps et de la gestion de l'espace (organisation physique de la classe).

En ce qui concerne l’acquisition de savoirs reliés plus spécifiquement à la pédagogie, la littérature concernant les savoirs pédagogiques à acquérir chez l’enseignant débutant est peu abondante. Les écrits mentionnent néanmoins certains savoirs nécessaires pour bien débuter dans la profession enseignante. Ainsi, du point de vue pédagogique, le novice doit d’abord s’approprier le programme qu’il devra enseigner. Il doit apprendre non seulement le contenu de ce programme pour les différentes matières, mais également la manière de l’enseigner, les adaptations à apporter pour tenir compte de ses élèves et la répartition du contenu à travers les différentes étapes scolaires. En outre, le novice doit parvenir à motiver ses élèves, à maintenir leur intérêt pour la matière, à les évaluer de façon juste et impartiale et à tenir compte des différences individuelles au sein du groupe (Bédard, 2000). Ensuite, le débutant doit également connaître diverses méthodes pédagogiques, afin de varier son enseignement et de maintenir la motivation des élèves. Ainsi, selon Norman et Feiman-Nemser (2005), le débutant doit apprendre « à lire dans l’esprit » de ses élèves, afin de bien cerner ce qu’ils comprennent ou non et ainsi d’ajuster l’enseignement en conséquence. Enfin, le débutant doit apprendre à bien planifier ses activités en réfléchissant au choix de la méthode qui sera la plus appropriée pour chacun des contenus à enseigner.

2.2.1.3 Sentiment d’incompétence pédagogique

Martineau et Corriveau (2001) ont étudié un des aspects du vécu affectif des enseignants novices : le sentiment d’incompétence qui peut être ressenti lors des débuts en enseignement. Selon ces chercheurs, le sentiment d’incompétence pédagogique réfère à l’impression chez l’enseignant de ne pas être à la hauteur de la tâche. Les enseignants qui débutent dans le métier sont davantage susceptibles de ressentir un tel sentiment d’incompétence puisqu’ils ont plus de difficultés que leurs collègues expérimentés à résoudre les différents problèmes rencontrés au quotidien. Les chercheurs ajoutent que le sentiment d’incompétence peut se vivre en classe (plus souvent) ou en dehors de la classe et qu’il est souvent relié à la gestion d’un groupe d’élèves. En ce sens, Costigan

(2004), indique que les élèves plus turbulents et moins motivés servent en quelque sorte de mesure aux enseignants afin de vérifier leur succès dans leur pratique de classe et leur compétence en tant qu'enseignants.

Baillauquès et Breuse (1993) soulignent également que le débutant vit souvent de manière assez difficile son entrée dans la carrière enseignante. Il se sent projeté dans l'inconnu et il a parfois l'impression de ne pas en connaître assez pour exercer sa profession. Il ressent alors un sentiment d'impuissance, d'ignorance et d'angoisse face aux nombreuses situations nouvelles qu'il doit affronter et aux nombreux apprentissages à effectuer.

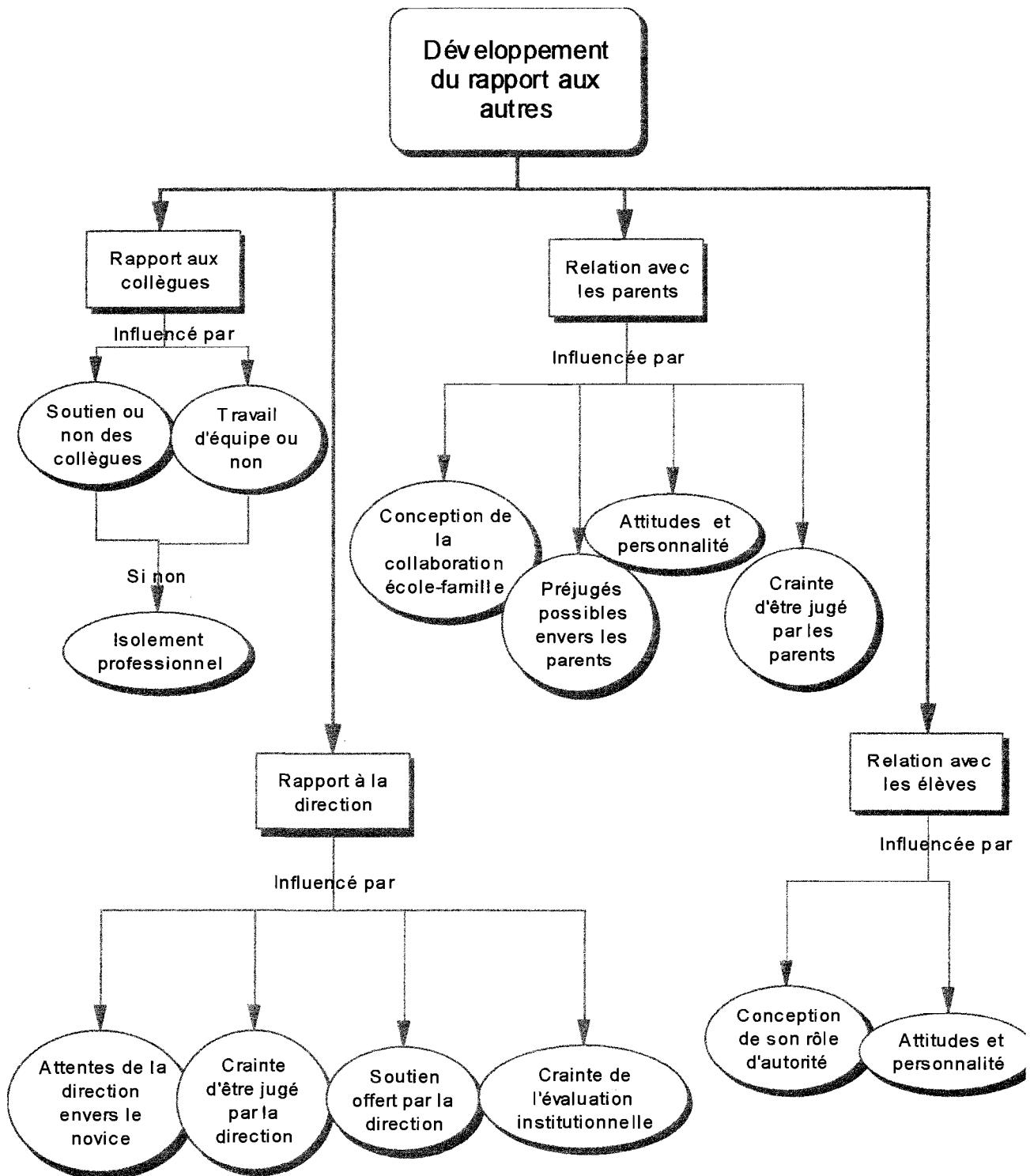
Dans le même sens, certains auteurs (Bandura, 1997; Spector, 1990; Woolfolk et Burke, 2005) traitent du sentiment d'efficacité personnelle (*self-efficacy*) chez les enseignants qui débutent dans la profession. Ce sentiment d'efficacité fait référence à la perception qu'ont les individus de leur compétence et de leur capacité à faire face aux diverses tâches de la profession. Selon Bandura (1997), le développement du sentiment d'efficacité durant les premières années dépend du soutien reçu, de l'état physiologique et psychologique du novice ainsi que des expériences vécues. Le sentiment d'efficacité peut également être influencé par la rétroaction positive ou négative de la direction, des collègues et des parents. Dans le cadre d'une recherche portant sur le sentiment d'efficacité personnelle lors de la formation initiale et à la fin de la première année d'enseignement, Woolfolk et Burke (2005) ont découvert que, pour une majorité de participants, le sentiment d'efficacité augmente significativement à la fin de la formation initiale. Toutefois, ce sentiment semble diminuer à la fin de la première année d'enseignement. Les auteurs croient que cette décroissance du sentiment d'efficacité lors des débuts dans la profession peut être due au fait que les étudiants en enseignement sous-estiment souvent la complexité de la tâche enseignante. Une fois face à la réalité de l'enseignement, les débutants peuvent être déçus de voir qu'il y a un écart entre les

standards qu'ils voudraient atteindre et leur réelle performance d'enseignement, ce qui entraîne une diminution de leur sentiment d'efficacité personnelle.

2.2.2 Le développement du rapport aux autres

La deuxième composante de l'expérience de vie du novice en insertion professionnelle que nous avons retenue est celle du développement du rapport aux autres. En effet, lors de son entrée dans la carrière, le débutant doit établir de nouvelles relations avec divers intervenants : élèves, parents, direction, collègues, spécialistes, etc. Dans cette section, nous traitons donc de ces différents rapports que le novice doit établir lors de son insertion. Encore une fois, un schéma (IV) permet de synthétiser l'ensemble des informations concernant cette composante de l'expérience de vie.

Schéma IV : Développement du rapport aux autres



2.2.2.1 Développement du rapport aux élèves

De par l'essence même de sa profession, le débutant en enseignement doit développer une relation avec les élèves qui lui sont confiés. En situation d'insertion professionnelle, l'établissement de cette relation peut être problématique si le débutant est confronté à des difficultés relatives à la gestion de son groupe d'élèves. En effet, comme nous l'avons vu précédemment, les difficultés en gestion de classe sont plutôt fréquentes chez les enseignants qui débutent (Chouinard, 1999; Desgagné, 1994; Schmidt et Knowles, 1995 ; Veenman, 1984; Worthy, 2005). Ces difficultés peuvent affecter la relation avec les élèves et entraîner stress et démotivation professionnelle chez l'enseignant.

Par contre, il faut également souligner que, pour plusieurs débutants, les relations avec les élèves se passent bien et peuvent même être considérées comme une source de valorisation. Ainsi, selon Eldar, Nabel, Schechter, Talmor et Mazin (2003), le support, l'encouragement et la rétroaction positive provenant des élèves peuvent aider le débutant à survivre et à acquérir une bonne confiance en son travail même s'il reçoit peu ou pas de soutien provenant de la direction et des collègues. En effet, puisque les enseignants passent la majorité de leur temps avec les élèves, il semblerait que ce soit ceux-ci qui constituent la principale source d'évaluation de leur succès.

Par ailleurs, il faut noter que la relation que l'enseignant débutant établit avec ses élèves dépend de sa personnalité, de ses attitudes et de la conception qu'il se fait de son rôle d'autorité (Schmidt et Knowles, 1995). Plusieurs facteurs peuvent donc influencer la relation entre l'enseignant et ses élèves. Par exemple, il est possible de penser qu'un enseignant débutant ouvert d'esprit, généreux, calme, confiant, compréhensif et à l'aise avec sa position d'autorité dans la classe aura plus de facilité à établir de bons contacts avec les élèves qu'un autre plus méfiant, manquant d'assurance et ayant de la difficulté à s'affirmer (Hebert et Worthy, 2001).

Par ailleurs, selon nos recensions sur l'insertion professionnelle, nous pouvons constater que le débutant semble de plus en plus préoccupé par les élèves et leurs apprentissages, au fur et à mesure de son insertion professionnelle. En effet, les préoccupations professionnelles des novices changent tout au long de la période d'insertion professionnelle. Ainsi, selon Royer et *al.* (2001), la préoccupation première des enseignants qui débutent est la survie professionnelle. Par la suite, les enseignants se centrent plutôt sur leur pédagogie et sur la qualité de leur enseignement. Enfin, lorsqu'ils ont acquis plus d'expérience du métier, ils se soucient davantage des apprentissages réalisés par leurs élèves.

Pour leur part, Baillauquès et Breuse (1993) soulignent que l'enseignant débutant est d'abord préoccupé par le « *quoi faire* » dans la classe. Le novice cherche alors à meubler l'espace-temps en faisant une activité après l'autre, afin d'éviter les périodes creuses. Puis, le débutant s'interroge sur ses manières de faire : « *Après le « quoi faire » vient le « comment faire » pour que les choses aillent mieux, pour qu'elles s'adaptent, moins chaotiques.* » (p. 126). Enfin, le novice se préoccupe de la visée de son enseignement et de l'impact de cet enseignement sur les élèves.

En résumé, les préoccupations du novice semblent suivre un certain continuum. Elles sont d'abord davantage centrées sur le débutant lui-même, pour peu à peu se diriger vers l'enseignement donné et enfin se concentrer sur les élèves et les apprentissages réalisés. Au fil de l'évolution du novice, il y a donc une meilleure prise en compte des élèves et une plus grande capacité à réfléchir sur son enseignement et ses interventions éducatives et à agir en fonction de cette réflexion, ce qui permet une amélioration du rapport entre l'enseignant débutant et les élèves

2.2.2.2 Développement du rapport aux parents

Bien que la relation avec les élèves constitue une part importante de la tâche de l'enseignant, le novice doit également apprendre à développer un rapport avec les parents des élèves. Or, les novices en enseignement se sentent souvent démunis pour entrer en contact avec les parents (Baillauquès et Breuse, 1993). En effet, comme ils ont peu d'expérience du métier et qu'ils n'ont généralement pas expérimenté auparavant l'établissement d'un rapport professionnel avec les familles, si ce n'est de rares fois pendant leurs stages, ils ne savent souvent pas comment s'y prendre.

En outre, les enseignants débutants peuvent ressentir la crainte d'être jugés par les parents, comme en témoigne cet enseignant dans le rapport de Huberman (1989) : « *Au début, j'avais peur d'être pris en défaut. Les réunions de parents m'étaient pénibles...* » (p. 284) Les débutants peuvent alors adopter une attitude défensive, voire même parfois agressive, de peur que les parents remettent en doute leur compétence d'enseignant. Une telle attitude ne permet évidemment pas une réelle ouverture à la relation parent-enseignant. Néanmoins, il est vrai que certains parents peuvent être méfiants face au manque d'expérience du débutant (Boucher, 2001). Les critiques ou la suspicion des parents peuvent alors amener le novice à douter de lui-même et de ses compétences (Kelchtermans et Ballet, 2002). Ce dernier a alors un double rôle à jouer auprès des parents : il doit tenter de forger les bases d'une relation de qualité, tout en rassurant le parent sur ses compétences professionnelles d'enseignant.

Par ailleurs, les nouveaux enseignants, tout comme les anciens d'ailleurs, peuvent entretenir des préjugés envers les parents, ce qui nuit à l'établissement d'une bonne relation. Enfin, nous tenons à préciser que ce ne sont pas tous les débutants qui vivent ce genre de difficultés et que plusieurs parviennent à établir des relations très satisfaisantes avec les parents.

2.2.2.3 Développement du rapport à la direction de l'établissement

Un autre intervenant avec lequel le débutant doit apprendre à entrer en contact est la direction de l'établissement. Ce rapport est particulier puisque la direction représente l'autorité de l'école et que le novice peut alors craindre d'être jugé par celle-ci ou de lui déplaire. En effet, le débutant ressent que la direction a un certain pouvoir sur son avenir professionnel, par exemple sur le fait qu'il soit réengagé ou non. En outre, certaines directions procèdent à une évaluation formelle des nouveaux enseignants, ce qui peut être assez stressant pour les individus en question.

Le rapport que l'enseignant novice parvient à développer avec la direction dépend en grande partie du rôle assumé par cette dernière pour favoriser l'insertion professionnelle du débutant. En effet, la direction peut jouer un rôle aidant quant à l'insertion du novice et avoir une influence significative sur son désir de demeurer dans la profession (Ingersoll et Kralik, 2004; Wood, 2005). Ainsi, une étude récente (Wood, 2005) réalisée auprès de directions d'écoles primaires et secondaires en Californie, dans lesquelles un programme d'insertion officiel était en vigueur, révèle que le directeur est appelé à jouer cinq principaux rôles auprès des novices en insertion, soit : *constructeur d'une culture scolaire axée sur l'insertion*, *leader pédagogique*, *coordinateur et facilitateur pour les mentors*, *recruteur des enseignants novices* et enfin *défenseur et rétenteur des débutants*. En tant que *constructeur de culture*, la direction veille à ce que l'insertion des nouveaux enseignants soit considérée comme une responsabilité collective au sein de l'école et que les programmes d'insertion fassent partie prenante de la culture scolaire. En tant que *leader pédagogique*, elle visite la classe des novices et elle leur fournit une rétroaction régulière. De par son rôle de *coordinateur et facilitateur pour les mentors*, la direction fait en sorte que novices et enseignants expérimentés sont bien jumelés et qu'ils ont du temps pour discuter et planifier ensemble. De par son rôle de *recruteur*, la direction s'occupe de l'embauche des enseignants débutants et peut influencer leur choix d'accepter un poste dans une école. Enfin, le rôle de *défenseur et rétenteur des débutants*

consiste à favoriser leur désir de demeurer dans l'école et dans la profession, notamment en leur fournissant soutien et encouragement et en leur offrant des occasions de développement professionnel.

Une autre étude portant sur le rôle de la direction quant à l'insertion professionnelle (Angelle, 2002) stipule que les administrateurs scolaires ont le contrôle sur quatre grands éléments qui peuvent influencer le vécu de l'enseignant débutant soit : le *temps*, l'*observation*, le *sujet* (matière) et l'*horaire*. Ainsi, la direction peut agir sur le *temps* en offrant des périodes de planification au novice ou encore des périodes pour rencontrer le mentor (s'il y a lieu). De même, elle a un rôle quant à l'*observation* et se doit d'effectuer des visites fréquentes dans la classe du débutant et de lui offrir une rétroaction régulière. La direction peut également agir sur le *sujet* en s'assurant, dans la mesure du possible, que les enseignants débutants enseignent une discipline en lien avec leur formation. Enfin, elle peut aussi veiller à faciliter l'*horaire* des débutants en limitant le nombre de cours à planifier et en évitant les longues périodes de cours sans pauses.

Par ailleurs, selon Brock et Grady (1998), qui ont mené une étude sur le rôle de la direction quant à l'insertion des enseignants débutants, les enseignants novices souhaitent répondre aux attentes de la direction et, s'ils sentent qu'ils ne peuvent y répondre, ils peuvent se sentir frustrés, anxieux ou abandonnés. Or, selon certaines études, dont celle de Martineau et Corriveau (2001), les attentes de la direction envers les débutants sont particulièrement élevées. En effet, cette étude révèle que la direction attend notamment des novices qu'ils soient capables de bien gérer la classe, qu'ils participent activement à la vie de l'école, qu'ils aient une bonne confiance en eux, qu'ils agissent à titre de modèles pour les élèves, qu'ils maîtrisent différentes méthodes pédagogiques et qu'ils soient capables de travailler en équipe avec leurs collègues. Ces nombreuses attentes peuvent être source de stress chez le novice, qui, comme nous l'avons vu, ne possède pas nécessairement toutes ces compétences et connaissances dès

l'entrée dans la profession et doit donc apprendre à les développer progressivement afin de répondre aux exigences de la direction.

Finalement, même si la direction de l'établissement peut jouer un rôle très important auprès de l'enseignant en insertion professionnelle, il convient de souligner que dans plusieurs cas, le soutien n'est pas suffisant, voire même souvent absent. Ainsi, selon Ingersoll (2001), une des principales raisons qu'ont les enseignants novices pour quitter la profession est le support inadéquat de la direction. En effet, la direction est généralement débordée et elle manque alors de disponibilité pour offrir son aide aux débutants (Baillauquès et Breuse, 1993; COFPE, 2002). Conscients que la direction est plus ou moins disponible et craignant de laisser une impression de manque de débrouillardise, plusieurs novices n'osent alors pas poser de questions ou demander de l'aide auprès de la direction.

2.2.2.4 Développement du rapport aux collègues

Lors de son insertion professionnelle, le débutant doit établir des relations avec plusieurs collègues enseignants. Ces relations seront plus ou moins enrichissantes selon le climat qui règne dans l'école. En effet, si l'école possède une importante culture d'entraide et de collaboration, dans laquelle des valeurs telles que la confiance, la coopération, le travail d'équipe et l'ouverture d'esprit sont valorisées, il sera plus facile pour le novice d'entrer en contact avec ses collègues et de surmonter les difficultés rencontrées (Eldar et al., 2003; Martineau et Portelance, 2005). La relation avec d'autres enseignants lui permettra alors d'échanger des idées, de demander des conseils et de recevoir de l'aide. Bien intégré, l'enseignant débutant pourra ressentir qu'il a sa place dans l'école et qu'il est considéré comme un égal par rapport aux autres enseignants.

À l'inverse, si l'école est marquée par une culture fortement individualiste, il sera plus difficile pour le nouvel enseignant de s'y intégrer et d'établir des rapports d'entraide

avec ses congénères. Le débutant pourrait alors ressentir un sentiment d'isolement professionnel. Ne pouvant compter sur l'aide de ses collègues, il devra se débrouiller seul pour parvenir à traverser ses débuts dans la profession. Cette situation, où l'individualisme et le manque de travail en collégialité prévaut, semble assez fréquemment rencontrée par les débutants, comme en témoignent plusieurs recherches portant sur l'insertion (Baillauquès et Breuse, 1993; Eldar et *al.*, 2003; Huberman, 1989; Lamarre, 2003).

Par ailleurs, même si le climat au sein de l'école favorise l'entraide et la communication, le nouvel enseignant peut craindre d'être jugé par ses collègues (Martineau et Corriveau, 2001; Nault, 1993). En particulier, Kelchtermans et Ballet (2002) soulignent que les débutants se sentent jugés sur leur habileté à maintenir le contrôle de la classe et à instaurer l'autorité. En classe ou lors des déplacements de groupe, ils tentent donc d'éviter que les élèves soient trop bruyants, par peur d'être mal jugés par leurs collègues. Cette crainte du jugement d'autrui fait également en sorte que les novices n'osent pas toujours demander de l'aide lorsqu'ils rencontrent des difficultés et préfèrent tenter de régler leurs problèmes seuls. En d'autres situations, les débutants sont simplement mal à l'aise ou manquent de confiance en eux et ils ne veulent alors pas demander conseil ou poser des questions par peur de déranger les autres enseignants ou de paraître en difficulté : «*Unsure of whom to approach about their problems, and filled with feelings of insecurity and inadequacy, new teachers do not ask for help, for to do so would be to admit failure.*» (Hebert et Worthy, 2001, p. 898).

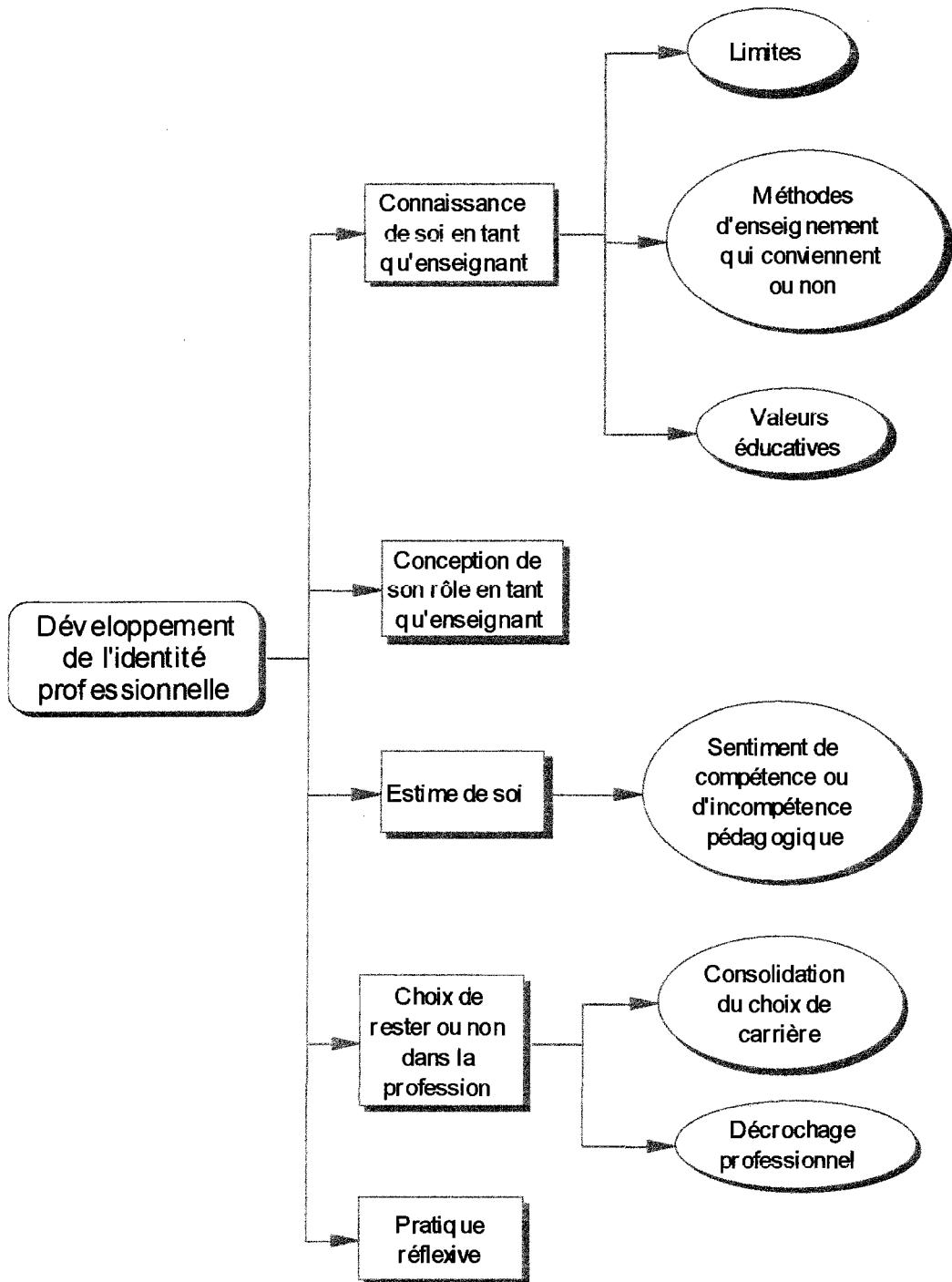
2.2.3 Le développement de l'identité professionnelle

La troisième composante associée à l'expérience de vie du novice est le développement de l'identité professionnelle. Au cours de la période d'insertion professionnelle, le novice vit un important processus de transformation identitaire, passant du statut d'étudiant à celui d'enseignant débutant (COFPE, 2002). Ce passage d'un rôle à un autre

amène l'enseignant à forger peu à peu son identité professionnelle : il apprend à mieux se connaître en tant qu'enseignant et à mieux définir son rôle auprès des élèves et au sein de la communauté éducative. C'est aussi au cours de ce processus de transformation que l'enseignant choisit de rester ou non dans la profession et qu'il développe peu à peu son autonomie professionnelle. Notons toutefois que ce processus de découverte et de transformation de l'identité professionnelle, quoique très accru lors de la période d'insertion professionnelle, se poursuit également tout au long de la carrière puisque l'enseignant, qu'il soit débutant ou expérimenté, continue à forger sa connaissance de soi et sa perception de son rôle peut changer en cours de route.

Dans cette section, nous explorerons deux éléments liés au développement de l'identité professionnelle soit la construction et la connaissance de soi en tant qu'enseignant et le décrochage professionnel par rapport à la persévérence. Comme pour les deux composantes précédentes, un schéma intégrateur est proposé.

Schéma V : Développement de l'identité professionnelle



2.2.3.1 Construction du moi professionnel et connaissance de soi en tant qu'enseignant

Dans le cadre de cette étude, nous concevons la construction de l'identité et de la personnalité professionnelle enseignante comme étant un processus dynamique d'élaboration et de réinterprétation de soi, de son rôle professionnel et de ses valeurs et croyances personnelles en tant qu'enseignant (Martineau et Presseau, 2007). Chez les nouveaux enseignants, cette identité se construit à partir de leurs expériences personnelles ainsi qu'à partir de leurs conceptions sur ce que signifie être un enseignant et sur le type d'enseignant qu'ils désirent devenir (Sachs, 2001).

Ainsi, au cours du processus d'insertion professionnelle, le novice va construire progressivement sa personnalité enseignante et découvrir peu à peu ses forces, ses limites, ses valeurs éducatives et les méthodes d'enseignement qui lui conviennent ou non. Au fil des expériences vécues, des difficultés et des succès rencontrés, des épreuves surmontées et des réflexions que le novice porte sur sa pratique enseignante, il apprend à mieux se connaître et parvient à construire un soi professionnel en accord avec sa personnalité.

Beijaard, Meijer et Verloop (2004) ont effectué une recension d'écrits de 22 textes scientifiques portant sur l'identité professionnelle enseignante. Ils relèvent que la définition du concept d'identité est très variable d'un écrit à l'autre, mais que la majorité des auteurs s'entendent pour dire que l'identité professionnelle n'est pas quelque chose de fixe et qu'elle varie en fonction de l'environnement professionnel de l'enseignant et des relations sociales qu'il parvient à établir. De même, certains auteurs (Antonek, McCormick et Donato, 1997 ; Coldron et Smith, 1999) soulignent que le processus de formation de l'identité professionnelle est unique et que cette identité se développe donc différemment d'un individu à l'autre.

Dans le cadre d'une étude réalisée auprès de quatorze enseignants débutants, Flores et Day (2005) identifient plusieurs facteurs qui influencent le développement de l'identité professionnelle chez l'enseignant qui débute. Tout d'abord, les expériences antérieures du débutant lorsqu'il était élève, les modèles d'enseignants qu'il a aimés ou non et les épisodes marquants dans sa scolarité peuvent influencer la perception de soi du novice. Ensuite, les auteurs soulignent que la formation initiale semble avoir peu d'impact sur la construction de la personnalité professionnelle des novices, puisqu'ils perçoivent un trop grand écart entre la théorie présentée et la réalité. Par contre, les expériences de stage peuvent influencer positivement ou non, selon le vécu, la conception de soi des débutants. Enfin, la pratique de classe lors de l'entrée dans la profession contribue grandement à la construction de l'identité professionnelle des débutants. Notamment, les auteurs rapportent que les premières années d'enseignement des participants à cette étude ont permis aux débutants de mieux se connaître en tant qu'individus et d'être davantage informés de leur responsabilité professionnelle en tant qu'enseignant. Ils ajoutent également que l'identité du débutant en tant que professionnel se construit en grande partie sur son habileté à gérer la classe : *"It seemed that they were beginning to make sense of themselves as teachers in terms of their ability to exercise control."* (Flores et Day, 2005, p. 8).

Une autre étude, effectuée par Weber et Mitchell (1996) explore comment les stéréotypes et les expériences passées influencent l'identité enseignante des débutants. En observant les dessins de plusieurs enseignants en formation initiale à qui on avait demandé d'effectuer le portrait d'un enseignant, les chercheurs constatent que plusieurs débutants ont représenté l'enseignant de façon très traditionnelle : tableau noir, devoirs, enseignant bien habillé debout en face de la classe, bureaux en rangée, etc. En commentant leurs dessins, plusieurs débutants reconnaissaient leur ambivalence et leur lutte en relation avec les images traditionnelles de l'enseignement culturellement enchâssées dans la profession et celles plus « progressives » et centrées sur l'enfant présentées lors des cours universitaires. En outre, les dessins des débutants révélaient

que plusieurs percevaient qu'on attendait de l'enseignant qu'il assume un rôle d'autorité et de contrôle de la classe. Beaucoup de débutantes ont également décrit leur rôle professionnel en terme d'empathie, d'affection et de soins (*caring*). Les chercheurs expliquent que puisque la profession enseignante est largement féminine, du moins au niveau élémentaire, il est compréhensible que les perceptions quant au rôle professionnel des enseignants soient influencées par le bagage culturel que les femmes enseignantes amènent avec elles. Bref, cette étude permet de démontrer le pouvoir que les stéréotypes ainsi que les influences sociales et culturelles peuvent avoir sur l'identité enseignante.

Par ailleurs, selon Lamarre (2004), qui a effectué une recherche sur l'expérience de la première année d'enseignement, même si les enseignants qui débutent peuvent vivre des situations de déséquilibre lors de la première année à temps plein dans la carrière, le bilan effectué par ces derniers à la fin de l'année scolaire indique que l'expérience a été positive quant au développement de l'identité professionnelle :

Les enseignantes clôturent cette expérience en ayant une plus grande confiance en elles pour prendre en charge leur fonction et une meilleure connaissance d'elles-mêmes en tant qu'enseignantes. Au terme de l'année, malgré les péripéties qui viennent parfois faire obstacle au bon déroulement de leur travail, les nouvelles enseignantes possèdent une vision positive de leur expérience, surtout parce qu'elles considèrent avoir beaucoup appris et clarifié les priorités relatives à leur pratique éducative. (p. 41).

Bref, à la fin de la première année d'enseignement, les débutants ont une vision positive de ce qu'ils ont vécu, ils sont conscients des nombreux apprentissages effectués, ils possèdent une meilleure connaissance des tâches et du rôle d'un enseignant et ils ont moins de craintes face à leur avenir professionnel.

C'est aussi au cours de ce processus de construction de l'identité professionnelle que le novice renforcera ou non son estime de soi et son assurance d'être compétent en tant qu'enseignant. Les commentaires positifs et la reconnaissance des parents, des élèves, de

la direction ou des collègues peuvent alors avoir un important impact sur l'estime de soi du novice (Kelchtermans et Ballet, 2002). De même, selon Lamarre (2003, p. 230), plusieurs éléments peuvent contribuer à ce développement de l'identité professionnelle et de l'estime de soi du débutant : le sentiment d'appartenance, la reconnaissance d'autrui, la confirmation par une autre personne de la justesse de ses décisions, la présentation de ses réalisations et enfin son apport personnel dans une équipe. (p. 230). L'auteure ajoute que l'enseignant débutant va souvent être porté à réfléchir sur son expérience lorsqu'il vit des situations déstabilisantes ou difficiles. Une réflexion approfondie est également menée au terme de l'année scolaire, lorsque l'enseignant dresse un bilan de son expérience.

Toujours selon Lamarre (2003), la période d'insertion professionnelle peut être enrichissante et favorable quant au développement professionnel du novice lorsque certaines conditions sont présentes, telles qu'un bon accueil du milieu scolaire, un contexte de travail favorisant l'intégration et une bonne implication personnelle de la part du débutant. En effet, pour évoluer professionnellement et construire son identité, le novice doit avoir la possibilité de réfléchir sur lui-même et sur ses actes professionnels. Or, l'instauration d'une telle pratique réflexive chez le débutant est grandement favorisée si les conditions d'accueil du milieu sont favorables.

Enfin, durant ce processus de construction de l'identité professionnelle, la conception que le débutant a de son rôle en tant qu'enseignant change également. Par exemple, dans une étude de cas portant sur une enseignante dans sa première année de pratique, Bullough (1989) constate que les conceptions qu'avait l'enseignante de son rôle ont changé en cours d'année. Au départ, cette dernière concevait le rôle d'enseignante similaire au rôle qu'elle jouait en tant que mère. Puis, lorsqu'elle a rencontré des difficultés en gestion de classe, sa conception du rôle d'enseignante s'est surtout centrée sur la gestion de classe. Elle se voyait alors comme une policière ou une superviseure. Enfin, lorsque l'enseignante est parvenue à régler ses problèmes de discipline et qu'elle

s'est mise à s'impliquer davantage au sein de l'école, elle percevait son rôle en tant que membre d'une communauté professionnelle et leader éducatif (*instructional leader*). Bien évidemment, ceci ne constitue qu'un exemple pour démontrer à quel point les conceptions du rôle d'enseignant peuvent changer au cours de l'insertion professionnelle, mais il est certain que ces changements de conceptions peuvent différer d'un débutant à un autre.

2.2.3.2 Décrochage professionnel ou persévérance

Les expériences vécues lors des débuts dans la profession peuvent avoir une influence sur le désir de rester ou non en enseignement (Martineau et Corriveau, 2001; Martineau et Portelance, 2005). En ce sens, Nault (1999) fait remarquer que les premiers moments de la phase d'insertion jouent un grand rôle dans la construction du moi professionnel de l'enseignant débutant et que c'est souvent à cette période que plusieurs enseignants vont remettre en question leur choix professionnel, parfois pour des motifs personnels, parfois en raison de mauvaises conditions d'emploi et parfois à cause d'une difficulté à gérer la classe.

Plusieurs éléments du vécu professionnel de l'enseignant en insertion peuvent donc inciter le novice à envisager de quitter la profession. En particulier, si le novice fait face à de nombreux problèmes et obtient peu de soutien de la part du milieu, il peut être amené à douter de son travail et de ses compétences et à questionner ses motivations pour la carrière (Worthy, 2005). De même, s'il rencontre des conditions de travail qui ne lui conviennent pas (groupes difficiles, précarité d'emploi, suppléance, manque de reconnaissance des pairs, etc.), le novice peut songer à quitter la profession.

Toutefois, selon Guillemette (2005) certains éléments favorisent la persévérance professionnelle chez l'enseignant en insertion. Ainsi, si le débutant évalue qu'il y a davantage de gains que de coûts liés à son engagement dans l'enseignement, il sera porté

à poursuivre cet engagement. Par exemple, s'il perçoit que son enseignement lui offre du plaisir, que la profession lui permet de vivre une passion et de réaliser un idéal, qu'il a de bonnes relations avec les élèves, les collègues et la direction et qu'il a de bonnes conditions de travail, l'évaluation de l'enseignant sera positive et il sera davantage porté à persévérer dans la profession. Par contre, s'il perçoit des coûts trop élevés (détresse psychologique, dévalorisation personnelle, interactions difficiles avec les élèves, avec les collègues, avec les parents ou avec la direction, mauvaises conditions de travail, manque de ressources, profession qui ne répond pas aux idéaux, etc.), il pourrait songer à se désengager de la profession.

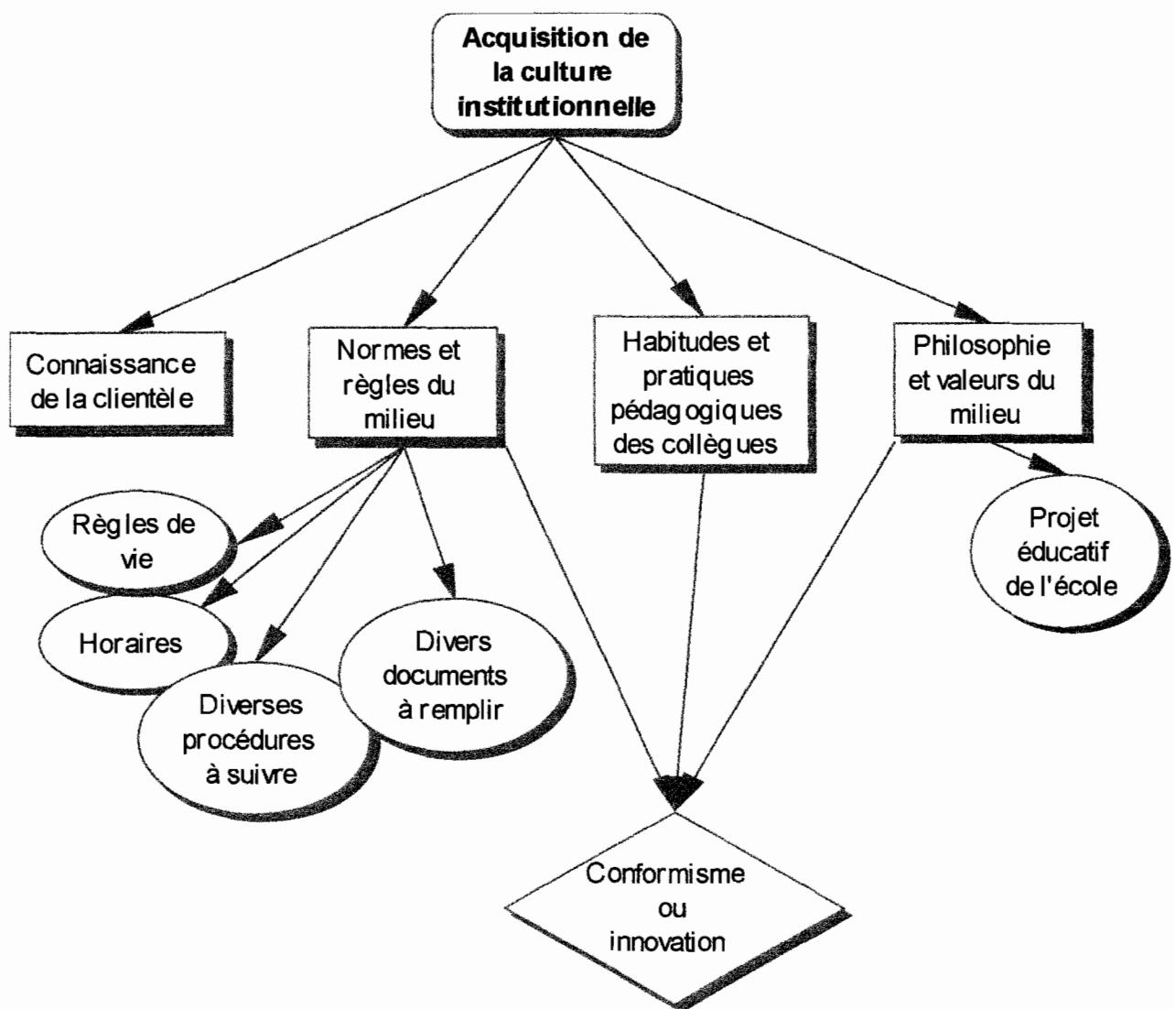
Sans aborder explicitement la question de la persévérance, Hebert et Worthy (2001) ont effectué une étude de cas sur la réussite d'une enseignante débutante et ils relèvent différents éléments qui peuvent expliquer le succès lors des débuts dans la profession. Ainsi, des attentes réalistes face à l'emploi, une familiarité avec la culture de l'école (par exemple, pour y avoir déjà fait un stage) et une personnalité confiante, optimiste et énergique augmentent les chances de vivre une entrée réussie dans la carrière. En outre, le fait de jouer un rôle actif dans sa propre insertion, de se dévouer à son emploi et de s'impliquer au sein de l'école favorise une bonne intégration du débutant et augmente alors ses chances de persévérer dans la profession.

De même, Eldar et *al.* (2003) ont réalisé trois études de cas chez des enseignants débutants ayant réussi ou échoué leur insertion dans l'enseignement. Les résultats de leur recherche démontrent que le succès de l'insertion dépend à la fois de la personnalité et des talents du novice ainsi que du soutien émotionnel, professionnel et social provenant de l'environnement (collègues, direction, élèves, etc.).

2.2.4 L'acquisition de la culture institutionnelle

Afin de bien s'intégrer dans son milieu professionnel, le novice doit veiller à s'approprier la culture institutionnelle, c'est-à-dire à apprendre à connaître les normes, règles, valeurs et habitudes de son nouveau milieu de travail. Dans cette section, nous traitons d'abord des diverses connaissances reliées à la culture institutionnelle que le novice doit acquérir, puis nous abordons la question de la socialisation professionnelle, et plus particulièrement l'opposition entre le besoin de conformité à la culture du milieu et le désir d'innovation chez le novice. Le schéma VI présente les différents éléments reliés à l'acquisition de la culture institutionnelle.

Schéma VI : Acquisition de la culture institutionnelle



2.2.4.1 Connaissances en lien avec la culture institutionnelle

Plusieurs connaissances sont nécessaires à l'enseignant débutant afin qu'il acquière la culture institutionnelle propre à son travail, c'est-à-dire la culture du milieu scolaire et plus particulièrement la culture de l'école où il enseigne. En effet, afin de bien s'intégrer à son nouveau milieu de travail, l'enseignant qui débute doit apprendre les règles qui régissent le fonctionnement de son école. Certaines règles sont plus explicites et donc plus facilement assimilables pour le nouvel enseignant. Il s'agit notamment des horaires, du projet éducatif, des diverses procédures à suivre (absence des élèves, remplacement, expulsion, documents à remplir, etc.) et des règles de vie de l'école. Généralement, le débutant peut avoir accès à de la documentation sur ces différents aspects propres à la culture d'une école.

Par contre, d'autres règles sont plus implicites et l'enseignant doit, pour une large part, les deviner (Gervais, 1999). Par exemple, les valeurs et la philosophie de l'institution ne sont pas toujours clairement expliquées au débutant. De même, le novice apprend au fil du temps à connaître les habitudes de ses collègues, les méthodes et pratiques pédagogiques préconisées par les enseignants de l'école et les règles de conduites plus implicites ne faisant pas partie des règles de vie écrites. Enfin, le débutant doit aussi apprendre, souvent de manière implicite, à connaître les élèves de l'institution où il travaille, notamment le milieu socio-économique des élèves et de leurs parents ainsi que les valeurs préconisées par ces derniers.

2.2.4.2 Socialisation professionnelle

Dans un avis sur l'insertion professionnelle en enseignement, le COFPE (2002), établit que le débutant passe par deux phases importantes sur le plan professionnel lors de son entrée dans la carrière: une phase de socialisation professionnelle et une phase de professionnalisation. Dans la première phase, le novice cherche à se conformer aux

normes, valeurs, pratiques et idéologies du milieu professionnel. Lors de cette phase, le débutant est donc centré sur la conformité à son milieu d'insertion plutôt que sur l'innovation. La seconde phase, celle de la professionnalisation, amène le novice à développer son autonomie professionnelle, c'est-à-dire à innover, à développer des pratiques pédagogiques plus personnalisées et à trouver des idées nouvelles afin de régler les problèmes rencontrés. Baillauquès et Breuse (1993) vont également en ce sens en indiquant qu'après l'angoisse des débuts, le débutant en vient peu à peu à devenir plus autonome et à recourir à la théorie (par exemple, dans le cadre de lectures appropriées) afin de trouver des réponses à ses questions.

Par ailleurs, certains auteurs (Caron, 2004; Sabar, 2004) ne conçoivent pas la socialisation et la professionnalisation comme deux phases distinctes, mais indiquent plutôt qu'il y a un paradoxe, chez l'enseignant débutant, entre le désir de se conformer aux normes du milieu et de s'intégrer au groupe professionnel ou le désir d'innover, de se démarquer et d'apporter de nouvelles idées au sein de la profession.

Vonk et Schras (1987) ont également traité de la socialisation professionnelle lors de l'insertion. Pour eux, la socialisation est un processus d'adaptation du débutant aux valeurs, règles et normes qui sont relatifs à une profession. La socialisation réfère également à l'apprentissage et l'acquisition d'habiletés, d'attitudes et de connaissances nécessaires pour exercer le rôle d'enseignant, comme nous l'avons vu dans le cadre de la première composante. Ainsi, l'enseignant qui débute doit apprendre à s'adapter à son milieu d'insertion, à sa nouvelle profession et à son nouveau rôle professionnel. En ce sens, Flores et Day (2005), constatent que la majorité des débutants participants à leur recherche sur la construction de l'identité professionnelle adoptent, après l'enthousiasme des débuts, une attitude de conformité et de conservatisme afin de s'intégrer et d'être accepté dans leur milieu professionnel. Pareillement, Kumzic (1994) souligne que plusieurs novices n'ont pas encore développé les stratégies politiques pour résister aux

pressions de conformité rencontrées, ce qui fait en sorte qu'ils vont se conformer aux caractéristiques de leur école.

Sabar (2004) compare le processus de socialisation vécu par les débutants lors de l'entrée dans la profession à l'expérience vécue par les immigrants lors de l'arrivée dans un nouveau pays :

The beginning teacher is a stranger who is often not familiar with the accepted norms and symbols in the school or with the hidden internal codes which exist among teachers and students. In this respect, novice teachers seem to resemble immigrants who leave a familiar culture and move into a strange one that is both attractive and repellent—the 'hope and despair' situation. (Sabar, 2004, p. 147)

Ainsi, selon Sabar (2004), les enseignants débutants sont des étrangers au même titre que les immigrants, en ce sens qu'ils proviennent de la formation initiale, un système ayant ses propres règles et normes et qu'ils tentent d'entrer dans un autre système, l'école, qui possède des règles et des normes différentes. De même, les enseignants novices peuvent être considérés comme des marginaux au sein de l'école puisqu'ils sont nouveaux dans l'équipe et qu'ils n'en possèdent donc pas encore toute la culture.

Sans utiliser le terme « socialisation », Wenger (1998) parle d'un processus similaire lorsqu'il fait référence à l'insertion dans une communauté de pratique. Selon cet auteur, le milieu d'insertion constitue une communauté de pratique qui possède ses propres façons de faire, ses propres codes et ses propres discours. Les débutants dans une profession doivent donc apprendre à s'intégrer à cette communauté de pratique, c'est-à-dire qu'ils doivent apprendre les codes, façons de faire et discours particuliers du groupe professionnel dans lequel ils souhaitent s'intégrer.

Certains auteurs emploient le terme « processus d'acculturation » plutôt que « socialisation » pour décrire l'entrée dans la profession (Hodkinson et Hodkinson, 1999; Nias, Southworth et Yeomans, 1989; Wooldridge et Yeomans, 1994). Ainsi, selon

Wooldridge et Yeomans (1994), l'acculturation signifie que le débutant va intérioriser les croyances, les valeurs, les attitudes, les rituels, les symboles et les normes partagés par une certaine communauté professionnelle. Selon eux, l'acculturation provient d'un besoin psychologique chez le novice de s'intégrer et d'être accepté par le nouveau groupe professionnel. Hodkinson et Hodkinson (1999), ajoutent qu'en se conformant à la culture du milieu, les débutants répondent non seulement à un besoin psychologique, mais également à un objectif stratégique puisque, en adoptant les règles, normes et valeurs de l'école, ils sont plus susceptibles d'obtenir une bonne évaluation et de bonnes références pour un emploi ultérieur.

3. Recension des écrits concernant les stratégies utilisées par les débutants lors de l'insertion

Bien que peu d'études, à notre connaissance, abordent explicitement et précisément la question des stratégies mises en œuvre par les novices lors de leur insertion professionnelle, il est possible de trouver dans la littérature scientifique quelques pistes d'informations quant à ces stratégies.

Tout d'abord, selon notre recension des écrits sur le sujet, l'étude qui semble le plus se rapprocher de notre thématique est une recherche effectuée par Lang (1999) auprès de sept enseignantes débutantes en Nouvelle-Zélande, suivies durant leur première année d'enseignement. Cette étude vise à découvrir quand et comment les enseignants débutants parviennent à surmonter la phase de survie. Les résultats indiquent que, pour six enseignantes sur sept, la phase de survie, caractérisée par un grand stress, de l'anxiété et un important manque de temps, semble s'atténuer vers le milieu de la première année à temps plein. Les enseignantes réussissent alors plus facilement à effectuer les diverses tâches liées à la profession. La recherche de Lang (1999) permet également d'identifier différents éléments qui ont aidé les enseignantes à survivre durant la première année : la planification en groupe, le support d'un tuteur, l'arrivée à l'école

tôt le matin afin de pouvoir accomplir les tâches sans être dérangées par les collègues, le soutien du conjoint et la discussion avec d'autres débutants. Les enseignantes soulignent également qu'il ne faut pas être trop critique envers soi-même, qu'il faut croire en ses capacités et qu'il est important de trouver du temps pour relaxer et faire autre chose : écouter la télévision, lire, suivre un cours, etc.

Une autre référence intéressante est la production vidéographique de Gervais et Morency (2004) intitulée « *Le maërlstrom va passer...* » dans laquelle dix enseignants québécois ont été interrogés sur leur expérience d'insertion professionnelle. Certaines questions portaient plus spécifiquement sur ce qui avait été aidant pour traverser la période d'insertion ainsi que sur les moyens de se ressourcer. Les réponses à ces questions peuvent donc nous donner des indices sur les stratégies employées par les débutants. Ainsi, à la question portant sur ce qui avait été aidant lors du processus d'insertion professionnelle, les réponses énoncées sont : la discussion avec les pairs, le mentorat (parrainage du débutant par un enseignant expérimenté), la participation à un réseau de communication sur Internet pour communiquer entre débutants, le soutien offert par les autres enseignants de l'école, le sentiment d'être reconnu par la direction et le sentiment d'être apprécié par les élèves.

De même, à la question portant sur les manières de se ressourcer, les enseignants révèlent plusieurs stratégies utilisées pour survivre à la période d'insertion. Certains mentionnent qu'il faut avant tout accepter de ne pas être parfait et de faire des erreurs. D'autres indiquent qu'il faut apprendre à se connaître. D'autres encore utilisent des stratégies pour « décrocher » telles que faire du sport ou prendre du temps pour soi-même. Enfin, plusieurs vont aller chercher le soutien des pairs : autres enseignants, amis, conjoint, etc.

Cossette (1999), dans sa thèse doctorale portant sur le stress vécu par les enseignants en début de carrière, révèle que les débutants vont employer différentes stratégies pour faire

face au stress. Ces stratégies, qu'il nomme « mécanismes d'adaptation » peuvent être de deux types : les actions directes visant à régler directement les problèmes rencontrés, soit par la fuite ou par l'affrontement, et les stratégies palliatives, qui agissent indirectement pour réduire le stress et les difficultés. Les stratégies palliatives peuvent être des techniques physiques ou psychologiques. Parmi les techniques physiques utilisées pour réduire le stress, on retrouve notamment : la pratique d'un sport, la relaxation et la consommation d'alcool ou de tabac. Les techniques psychologiques qui peuvent être employées pour faire face au stress sont : nier le problème, le minimiser, se détacher émotivement de la situation, rationaliser la situation et en envisager l'aspect humoristique. Cossette ajoute que certains enseignants vont également recourir au soutien social pour faire face au stress rencontré lors des débuts professionnels.

Dans un article de Martin, Nault et Loof (1994), une enseignante témoigne de ses débuts dans la carrière et des difficultés en gestion de classe qu'elle a alors rencontrées. Bien qu'il soit difficilement généralisable puisqu'il s'agit d'une étude de cas, ce témoignage peut tout de même nous fournir des indices intéressants sur les stratégies utilisées par certains enseignants pour surmonter leurs difficultés en gestion de classe lors de la période d'insertion. Ainsi, l'enseignante qui témoigne mentionne s'être d'abord repliée sur elle-même. Au départ, elle affirme qu'elle ne se sentait pas capable de parler de ses difficultés en gestion de classe car elle ressentait que c'était quelque chose de très personnel, propre à chaque enseignant. Puis, elle s'est souvenue d'une formation sur la gestion de classe qu'elle avait reçue et elle a fouillé dans ses notes pour trouver différentes approches de gestion de classe qu'elle a essayées peu à peu. Elle a ensuite relu le code de vie de son école et elle a découvert qu'elle pouvait faire appel à différentes ressources pour intervenir auprès des élèves plus difficiles. Elle a aussi discuté avec les autres enseignants et avec les parents des élèves perturbateurs afin d'assurer une certaine cohésion dans les interventions. Enfin, elle a discuté de la situation avec son groupe d'élèves, elle a débuté un journal de bord où elle relatait les

différents problèmes rencontrés et elle a établi une liste de conséquences des infractions commises par les élèves.

Ce témoignage nous révèle que certains enseignants débutants vont parfois d'abord tenter de régler seuls les différents problèmes qu'ils rencontrent dans leur pratique, en procédant par essais et erreurs. Parfois, comme c'est ici le cas, après quelques tentatives infructueuses l'enseignant débutant va oser aller chercher de l'aide et des ressources extérieures. Nault (1993) va également en ce sens en indiquant que les débutants n'osent pas toujours aller chercher l'aide dont ils ont besoin. Elle ajoute que lorsqu'ils n'ont pas accès à du soutien formel de la part de l'institution dans laquelle ils s'insèrent, les débutants vont parfois tenter de chercher du soutien informel auprès de collègues, d'amis, de parents ou du conjoint

Mukamurera (1998) fait également état de plusieurs stratégies utilisées par les débutants pour survivre et s'adapter à la période d'insertion professionnelle et en particulier au marché du travail et à la situation de précarité d'emploi souvent rencontrée lors des débuts dans la carrière. Bien que ces stratégies traitent surtout de difficultés en lien avec la recherche et la conservation d'un emploi plutôt que de difficultés relatives à l'enseignement en tant que tel, nous avons choisi de les relater ici puisqu'il s'agit d'une des rares recherches portant spécifiquement sur les stratégies des débutants.

Mukamurera indique que, bien que le vécu de l'insertion soit influencé par le contexte et les politiques en jeu, l'enseignant a également une influence sur sa propre insertion de par les démarches qu'il entreprend, les décisions qu'il prend et les stratégies qu'il adopte. Ainsi, pour s'adapter à la situation de précarité d'emploi, plusieurs enseignants débutants vont déployer une diversité de stratégies. Tout d'abord, plusieurs vont accepter de commencer au bas de l'échelle et de ne pas être trop sélectifs au départ. En ce sens, mêmes les plus petits emplois, les queues de tâche, les matières pour lesquelles les débutants sont peu qualifiés ou les appels de dernière minute pour la suppléance sont

acceptés, afin de maximiser les chances de travailler, de parvenir à se faire connaître dans le milieu scolaire, de se tailler une place dans la profession et d'accumuler de l'expérience. Afin de faire bonne impression et de se démarquer de leurs collègues, certains enseignants débutants vont également accepter des surplus de tâche et ils vont s'impliquer fortement dans leur milieu d'insertion. D'autres vont tenter d'établir de bons contacts avec les autres enseignants et avec la direction, afin de maximiser leurs chances d'embauche. Enfin, certains vont choisir d'effectuer un retour aux études pour se perfectionner et ainsi améliorer leurs chances d'obtenir un emploi.

Martineau et Corriveau (2001), qui, comme nous l'avons vu précédemment, ont traité du sentiment d'incompétence pédagogique chez les enseignants en insertion professionnelle, stipulent que même s'ils ressentent un tel sentiment, ce ne sont pas tous les enseignants débutants qui vont mettre en œuvre des stratégies pour le surmonter. Ainsi, certains débutants vont plutôt adopter une attitude fataliste en croyant qu'ils ne peuvent rien changer à leur situation et que leurs difficultés se régleront peut-être sans rien faire, avec le temps. Par contre, les auteurs ajoutent que dans plusieurs situations, les enseignants vont mettre en œuvre des stratégies concrètes pour tenter de résoudre les difficultés rencontrées, notamment la consultation d'un pair ou le redoublement d'efforts afin d'acquérir des connaissances supplémentaires (par exemple, des connaissances sur une matière scolaire dans laquelle le débutant se sent moins bien formé).

Caron (2004) traite des stratégies informelles utilisées par les enseignants qui débutent pour s'approprier le métier. Selon cette auteure, la connaissance de ces stratégies informelles (c'est-à-dire, des stratégies qui ne sont pas planifiées dans le cadre d'un programme d'insertion officiel organisé par la commission scolaire ou l'institution) peut permettre de mieux orienter les pratiques plus formelles. Caron indique que, devant une situation non familière, les nouveaux enseignants vont employer diverses stratégies pour tenter de rendre la situation plus familière, donc moins angoissante pour eux. Elle répertorie six préoccupations particulières des enseignants débutants : le rôle des

parents, la gestion du temps et du matériel, la relation avec les collègues, l'évaluation institutionnelle des enseignants, l'ampleur de la tâche et le poids de la responsabilité. Pour chacune de ces préoccupations, l'auteure indique des stratégies utilisées par les débutants pour s'approprier la situation. Par exemple, concernant la gestion du temps et du matériel, Caron souligne que les enseignants qui débutent se sentent souvent débordés et surchargés en début d'année. Les stratégies utilisées par les novices pour mieux s'approprier cette nouvelle situation sont de travailler les soirs et la fin de semaine, de consulter leurs collègues de travail ou de consulter d'autres débutants. Une autre situation difficile des enseignants qui débutent concerne les premiers contacts avec les collègues. Souvent, les débutants ont peur d'exprimer leur opinion auprès d'eux, car ils craignent de se faire juger. Les stratégies utilisées pour faire face à cette situation sont d'éviter les rassemblements, de ne pas prendre la parole lors des réunions et de fréquenter d'autres débutants pour éviter l'isolement professionnel.

Afin d'effectuer la synthèse des diverses stratégies susceptibles d'être utilisées par les enseignants en insertion professionnelle, nous en avons dressé une liste, qui s'inspire des différentes références présentées dans cette section (Caron, 2004; Cossette, 1999; Gervais et Morency, 2004; Lang, 1999; Martin, Nault et Loof, 1994; Martineau et Corriveau, 2001; Mukamurera, 1998; Nault, 1993). Les stratégies de cette liste ont été classifiées selon les quatre grands types de stratégies identifiés précédemment, qui serviront également de cadre pour l'analyse des données de notre recherche.

Tableau I : Liste de stratégies³ susceptibles d'être utilisées par les enseignants en insertion professionnelle

Stratégies intersubjectives :

- Demander conseil ou discuter avec les collègues.
- Demander conseil ou discuter avec la direction.
- Demander conseil ou discuter avec un conseiller pédagogique.
- Demander conseil ou discuter avec un enseignant universitaire.
- Demander conseil ou discuter avec d'autres débutants.
- Demander conseil ou discuter avec des membres de la famille ou des amis.
- Discuter avec les parents et aller chercher leur collaboration.
- Discuter avec les élèves et trouver des solutions aux problèmes rencontrés avec le groupe.
- Effectuer la planification des cours avec d'autres enseignants.
- Aller chercher le soutien de différentes ressources : psychologues, orthopédagogues, psychoéducateurs, etc.
- Participer à un réseau de discussion sur Internet (discussion entre débutants ou entre experts et débutants).
- Recevoir du mentorat ou du tutorat (jumelage du débutant avec un enseignant d'expérience).
- S'impliquer fortement dans le milieu pour mieux s'intégrer.

Stratégies d'ordre cognitif :

- Suivre des ateliers de formation.

³ Dans ce tableau, nous avons choisi de conserver l'appellation « stratégies » plutôt que « tactiques » puisque c'est ce vocable qui est généralement employé dans la littérature sur le sujet. Nous sommes néanmoins conscient que, selon les définitions retenues pour ces deux termes dans le cadre de notre mémoire, certains éléments de ce tableau s'apparentent davantage à des tactiques qu'à des stratégies.

- Effectuer un retour aux études pour se perfectionner.
- Faire des lectures sur le sujet de préoccupation (notes de cours, livres, articles de revue, internet, etc.).
- Participer à un programme formel de soutien à l'insertion donné par l'institution ou la commission scolaire

Stratégies de réflexivité :

- Dédramatiser ou rationaliser les problèmes rencontrés.
- Analyser la situation, faire un retour sur le vécu.
- Utiliser la pratique réflexive.
- Tenir un journal de bord.
- Apprendre à mieux se connaître et découvrir ses forces et ses faiblesses.

Stratégies de gestion :

- Mieux gérer son temps : travailler davantage, arriver plus tôt à l'école pour faire ses tâches ou travailler les soirs et les fins de semaine.
- Employer différents trucs de gestion de classe pour tenter de mieux gérer les comportements des élèves.

Autres stratégies :

Stratégies pour réduire le stress :

- Prendre du temps pour soi.
- Prendre soin de soi : dormir suffisamment, bien s'alimenter, faire de l'exercice, etc.
- Avoir du temps libre pour lire, écouter la télévision, suivre un cours, etc.
- Pratiquer un sport.
- Faire de la relaxation ou de la visualisation.
- Consommer de l'alcool ou du tabac.

Stratégies psychologiques :

- Accepter de ne pas être parfait.
- Ne pas être trop critique envers soi-même.

- Accepter de faire des erreurs.
- Croire en ses capacités.
- Adopter une attitude fataliste, penser qu'on ne peut rien changer à la situation et que les difficultés vont se régler d'elles-mêmes avec le temps.
- Nier les problèmes rencontrés.
- Envisager l'aspect humoristique de la situation.
- Se détacher émotivement de la situation.
- Se replier sur soi-même, tenter de régler ses problèmes seuls.

Il faut ici attirer l'attention du lecteur sur le fait que certaines stratégies sont plus générales et d'autres plus spécifiques. Ainsi, dans le tableau précédent, certaines stratégies peuvent être utilisées face à une diversité de problèmes (par exemple, demander conseil et discuter avec les collègues), alors que d'autres stratégies sont plus liées à un problème ou une situation spécifique. Par exemple, la stratégie « travailler davantage et redoubler d'efforts » est directement liée à un problème de lourdeur de la tâche pour l'enseignant qui débute. De même, la stratégie « faire de la relaxation » est liée au stress vécu par les nouveaux enseignants lors de l'entrée dans la carrière. Ainsi, les stratégies recensées diffèrent d'un auteur à l'autre, selon les aspects particuliers de la vie du novice qui ont été étudiés.

Mentionnons également qu'aucune de ces recherches ne visait à évaluer l'efficacité desdites stratégies. Ainsi, à la lumière de cette liste, il apparaît hasardeux et prématurné de tirer des conclusions sur la pertinence ou non de recourir à telle ou telle stratégie.

Par contre, nous pouvons noter, en regard de la liste de stratégies répertoriées chez les différents auteurs consultés, qu'on retrouve beaucoup de stratégies de type intersubjectives dans les écrits portant sur les stratégies employées par les enseignants débutants lors de l'insertion professionnelle. De même, plusieurs stratégies psychologiques semblent être employées par les enseignants débutants afin de surmonter

les difficultés liées à l'entrée dans la profession. Ces moyens psychologiques, quoiqu'ils aient été classés dans la section « autres stratégies » du tableau, peuvent être liés aux stratégies de réflexivité car ils influencent la réflexion et l'analyse que l'enseignant novice porte sur sa pratique.

4. Questions et objectifs spécifiques de la recherche

Cette recension des écrits nous permet d'établir plus spécifiquement nos questions et nos objectifs de recherche. Tout d'abord, rappelons que notre objectif général consiste à identifier et comprendre quelles sont les stratégies mises en œuvre par les enseignants débutants lors du processus d'insertion professionnelle.

Dans notre cadre conceptuel, nous avons présenté deux angles spécifiques selon lesquelles l'insertion professionnelle peut être envisagée, soit l'insertion en tant que période temporelle et l'insertion en tant qu'expérience de vie. Pour établir nos questions de recherche, nous nous sommes basée sur la deuxième optique, en nous concentrant plus particulièrement sur les quatre composantes que nous avons identifiées quant à l'expérience de vie du novice en insertion (voir schéma II).

Nos questions de recherche s'énoncent donc ainsi :

- 1) *Quelles sont les stratégies des débutants quant à la construction et à la consolidation de savoirs et de compétences reliés à la profession ?*
- 2) *Quelles sont les stratégies des débutants quant au développement du rapport aux autres (collègues, membres de la direction, élèves et parents) ?*
- 3) *Quelles sont les stratégies des débutants quant au développement de l'identité professionnelle ?*
- 4) *Quelles sont les stratégies des débutants quant à l'acquisition de la culture institutionnelle ?*

À partir de ces questions de recherche, nous avons pu formuler nos objectifs spécifiques, qui sont les suivants :

- 1) Objectif spécifique 1 : Identifier et comprendre les stratégies des débutants quant à la construction et à la consolidation de savoirs et de compétences reliés à la profession.
- 2) Objectif spécifique 2 : Identifier et comprendre les stratégies des débutants quant au développement du rapport aux autres (collègues, membres de la direction, élèves et parents).
- 3) Objectif spécifique 3 : Identifier et comprendre les stratégies des débutants quant au développement de l'identité professionnelle.
- 4) Objectif spécifique 4 : Identifier et comprendre les stratégies des débutants quant à l'acquisition de la culture institutionnelle.

Chapitre III : Méthodologie

Dans le présent chapitre, nous traitons des différents aspects méthodologiques en lien avec notre étude. Tout d'abord, nous présentons l'approche méthodologique retenue, soit l'approche qualitative. Puis, nous abordons la collecte des données en décrivant la procédure d'échantillonnage et l'instrument de collecte des données. Ensuite, nous présentons la méthode d'analyse des données et, enfin, nous nous penchons sur les considérations éthiques et déontologiques liées à la recherche.

1. Approche méthodologique

L'approche méthodologique utilisée dans le cadre de cette étude est une approche qualitative. Comme l'exige ce type d'approche, l'échantillon est relativement restreint mais les données récoltées auprès de chacun des participants, ici des enseignants débutants, sont analysées en profondeur afin de favoriser une meilleure compréhension du phénomène à l'étude (Deslauriers, 1991), dans notre cas, l'insertion professionnelle des enseignants.

Plus particulièrement, la recherche est de type compréhensif puisqu'elle vise à identifier et comprendre les stratégies utilisées par les enseignants débutants lors de l'insertion professionnelle afin de relever les défis qui se présentent à eux. En ce sens, nous considérons, à l'instar de Paillé et Mucchielli (2003), que l'analyse qualitative est une activité de découverte et de construction de sens.

Par ailleurs, puisqu'il s'agit d'une recherche qualitative, nous ne visons pas ici à justifier des hypothèses ni à établir des généralisations ou des quantifications, mais nous tentons plutôt de comprendre le phénomène qui nous intéresse.

2. Collecte de données

Dans cette section, nous présentons la procédure d'échantillonnage que nous avons utilisée dans le cadre de cette recherche. Puis, nous définissons notre instrument de collecte de données, soit l'entrevue semi-directive.

2.1 Procédure d'échantillonnage

L'échantillon constitué est de type théorique (Paillé, 1996), en ce sens qu'il a été constitué d'enseignants débutants considérés comme ayant une expérience pertinente en regard de notre objet d'étude (Morse, 1991). Les participants ont donc été choisis en raison de l'apport qu'ils pouvaient apporter à la compréhension du phénomène de l'insertion professionnelle et plus particulièrement des stratégies employées par les débutants.

Certains critères ont permis d'orienter notre choix : les candidats ne devaient pas avoir reçu de soutien formel depuis leur entrée dans la carrière, ils devaient travailler au préscolaire ou au primaire régulier et ils devaient avoir entre 6 mois et 2 ans d'expérience en tant qu'enseignants, que ce soit comme suppléants ou comme enseignants réguliers. Ce dernier critère relatif à l'expérience était jugé essentiel afin que le participant se situe dans la période d'insertion professionnelle. En outre, un minimum de 6 mois d'expérience a été exigé afin que le novice puisse faire référence à son vécu d'insertion.

Enfin, nous avons choisi de sélectionner entre 5 à 8 participants, tout en gardant à l'esprit qu'il serait possible d'interroger davantage d'enseignants au besoin, afin d'atteindre la saturation théorique des données. Cette saturation est obtenue lorsque les données deviennent répétitives (Paillé, 1996) et que l'augmentation de l'échantillon ne

permet plus de faire émerger de nouveaux éléments (Glaser et Strauss, 1967) ni de faire progresser la conceptualisation du phénomène étudié (Holloway et Wheeler, 2002).

Afin de recruter nos participants, nous avons procédé par contact⁴ en envoyant des lettres et des courriels à certaines de nos connaissances afin qu'elles les distribuent dans leur milieu de travail respectif (le modèle de lettre est disponible à l'annexe 2). Cette façon de procéder nous a permis de rejoindre une quinzaine d'enseignants intéressés à participer, parmi lesquels nous avons retenus huit débutants qui correspondaient à nos critères de d'échantillonnage⁵.

2.2 Instrument de collecte de données

Les données ont été recueillies par le moyen d'entrevues individuelles semi-dirigées menées auprès de chacun des enseignants débutants participant à l'étude. Afin de spécifier notre conception de l'entrevue, nous retenons la définition de Savoie-Zajc (2004), à savoir que l'entrevue consiste en :

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. 295)

⁴ Au départ, les enseignants devaient être sélectionnés à partir de l'échantillon d'une recherche plus vaste, financée par le FQRSC et sous la direction de monsieur Stéphane Martineau, professeur et chercheur à l'Université du Québec à Trois-Rivières. Ce projet, intitulé *L'insertion professionnelle des enseignants : compréhension du phénomène et soutien par une recherche-action*, vise à décrire et analyser l'insertion professionnelle ainsi qu'à mettre en place des dispositifs de formation continue afin d'assurer un soutien à l'insertion professionnelle chez les nouveaux enseignants. Toutefois, étant donné les moyens de pression mis en place par les enseignants au cours de l'année scolaire 2005-2006 et le boycottage des activités de recherche en milieu scolaire, ce projet a été retardé. Nous avons donc dû nous dissocier du projet pour cette étape et choisir, par contact, nos participants.

⁵ Sur la quinzaine de participantes intéressées, six candidates n'ont pas été sélectionnées parce qu'elles ne correspondaient pas à un des critères de départ établis précédemment et une candidate n'a pas été retenue puisqu'elle n'était pas disponible dans les mois où se déroulait l'entrevue.

Ainsi, selon cette définition, les personnes qui participent à l'entrevue doivent s'être engagées volontairement dans une telle démarche. Afin de s'assurer d'un tel engagement volontaire, nous avons pris le temps, avec chacun des participants, de nous informer de leur intérêt à participer à la recherche et de leur accord à être placé en contexte d'entrevue.

En outre, la présente définition souligne que l'entrevue vise la compréhension d'un phénomène. Dans notre cas, le phénomène que nous avons tenté de comprendre lors des entrevues est celui de l'insertion professionnelle et plus précisément, des stratégies utilisées par les enseignants débutants lors de cette étape de la carrière. Les questions posées en entrevue étaient donc en lien avec ce phénomène d'intérêt et portaient principalement sur les stratégies utilisées par les débutants en lien avec les quatre composantes de l'insertion que nous avons présentées précédemment, soit la construction et la consolidation de savoirs et de compétences reliés à la profession, le développement du rapport aux autres, le développement de l'identité professionnelle et l'acquisition de la culture institutionnelle.

Par ailleurs, nous avons choisi l'entrevue semi-dirigée, plutôt qu'une entrevue dirigée ou une entrevue non-dirigée, afin d'assurer une certaine souplesse dans les interactions au cours de l'entrevue, mais tout en ayant un canevas d'entrevue décrivant les principaux thèmes à aborder. Nous référons encore une fois à Savoie-Zajc (2004) quant à la définition d'une entrevue semi-dirigée :

L'entrevue semi-dirigée consiste en une interaction verbale animée de façon souple par le chercheur. Celui-ci se laissera guider par le rythme et le contenu de l'échange dans le but d'aborder, sur un mode qui ressemble à celui de la conversation, les thèmes généraux qu'ils souhaite explorer avec le participant à la recherche. (p. 296)

Ainsi, les questions formulées pour l'entrevue étaient parfois ouvertes, parfois fermées, afin de guider le participant, mais tout en lui laissant assez de latitude pour élaborer une

réponse personnalisée. Le schéma d'entrevue a été réalisé avant de commencer les entretiens, en tenant compte des principaux thèmes que nous souhaitions aborder. Toutefois, selon le déroulement des entrevues, certaines questions plus directement en lien avec le vécu personnel de chacun des participants pouvaient être ajoutées. En outre, après la première et la seconde entrevues, en regard des réactions des participants aux différentes questions posées, nous avons apporté des modifications mineures à notre schéma d'entrevue, afin de nous assurer de la clarté et de la bonne compréhension des questions pour les prochains participants. De même, afin d'atteindre une bonne saturation théorique des données, nous avons ajouté quelques questions pour les derniers participants, afin d'approfondir certains sujets moins abordés lors des premières entrevues.

Chacun des participants a effectué une seule entrevue, d'une durée d'environ quatre-vingt-dix minutes. Les entrevues se sont déroulées soit dans un local de l'université, au domicile de la chercheure ou au domicile des participants, selon leur préférence. Les entrevues ont eu lieu en février, mars et avril 2006.

Afin de permettre une meilleure rétention des informations données par les participants et d'éviter de déformer les propos échangés, nous avons enregistré les entrevues sur bandes audio. Par la suite, chacune des entrevues a été transcrrite intégralement sous forme de verbatim. En cours d'entrevue, la chercheure a également pris des notes afin de compléter les informations fournies par le verbatim et également pour servir de « filet de sûreté » en cas de problème technique (perte ou bris d'une bande audio, par exemple).

3. Analyse des données

Dans cette section, nous présenterons notre méthode d'analyse des données. Il s'agit d'une analyse de type thématique, telle que décrite par Paillé et Mucchielli (2003) :

Procéder à une analyse thématique, c'est attribuer des thèmes en lien avec un matériel soumis à une analyse. Il s'agit de cerner par une série de courtes expressions (les thèmes) l'essentiel d'un propos ou d'un document. (p. 126).

Ainsi, telle que l'indique cette description de l'analyse thématique, nous avons étudié le contenu des entrevues à l'aide de thèmes; d'abord, les quatre grands thèmes généraux que constituent les composantes de l'expérience de vie, puis d'autres thèmes créés au fil de l'analyse référant à chacune des stratégies employées par les enseignants débutants.

Le contenu des entrevues a été catégorisé et analysé par la chercheure à l'aide du logiciel de codage N'Vivo. La chercheure a d'abord procédé à une première lecture des verbatim afin de faire ressortir les thèmes principaux des échanges. Ces thèmes ont servi de canevas de départ pour le codage des documents (code pré-établis mais qui pouvaient être transformés ou enlevés en cours de route). D'autres codes ont été élaborés à partir du schéma d'entrevue. Toutefois, la plus grande partie du codage a été effectuée par émergence, c'est-à-dire qu'un nouveau code a été créé au fur et à mesure que de nouvelles unités de sens sont apparues (le lecteur pourra retrouver une description des principaux codes de même que leur hiérarchisation en annexe 5). Ainsi, nous avons donc utilisé une méthode de codage mixte, alliant la démarche déductive dans laquelle les codes sont établis à l'avance et la démarche inductive pour laquelle les codes sont créés au fil de l'analyse. Nous retenons ici la définition de Deslauriers (1991), en ce qui a trait à la méthode de codage mixte :

Approche où des catégories (et par conséquent des codes) provisoires (sans aucun caractère immuable) sont prévues pour commencer et où d'autres codes peuvent apparaître nécessaires et pertinents au cours de l'analyse des données. (p. 88)

Au fil de la démarche de codification, les divers codes ont été organisés sous forme d'arbre (*tree code*) afin de faciliter l'analyse thématique. Par ailleurs, à la suite de ce premier codage, certaines sections portant plus spécifiquement sur les stratégies des

enseignants débutants ont été recodées à nouveau, afin d'effectuer une catégorisation plus pointue des extraits les plus pertinents.

Après ces deux étapes de codification, la chercheure a procédé à un regroupement des divers codes en quatre thèmes distincts qui ont guidé l'analyse et qui correspondent aux quatre composantes de l'expérience de vie des enseignants en insertion : la construction et la consolidation de savoirs et de compétences reliés à la profession, le développement du rapport aux autres, le développement de l'identité professionnelle et l'acquisition de la culture institutionnelle. Puis, pour chacun de ces quatre thèmes généraux un texte a été produit permettant de résumer les propos des participants et de rendre compte de leurs principales stratégies. Enfin, à la suite de cette synthèse, nous avons une dernière fois réorganisé le texte afin de regrouper ensemble certaines stratégies et de parvenir à dégager certaines conclusions.

4. Considérations éthiques et déontologiques

Notre protocole de recherche a reçu l'approbation du comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec à Trois-Rivières (numéro de certificat d'éthique : CER-06-108-07.05). Par ailleurs, il s'inscrit dans le cadre d'un projet plus vaste dirigé par M. Stéphane Martineau et intitulé *L'insertion professionnelle des enseignants : compréhension du phénomène et soutien par une recherche-action*; projet qui a également obtenu l'approbation du comité d'éthique (numéro de certificat d'éthique : CER-04-88-06.12).

Afin de nous assurer que notre projet respecte les normes éthiques et déontologiques en matière de recherche, nous avons mis en place diverses mesures. Tout d'abord, nous avons obtenu le consentement écrit des sujets à participer à la recherche. Ces derniers étaient libres de décider s'ils souhaitaient participer ou non et, dès le départ, nous les avons informés de la possibilité de se retirer en tout temps de la recherche.

En outre, nous avons assuré l'anonymat des sujets et la confidentialité des données en ne divulguant pas les noms réels des participants (emploi de pseudonymes) et en éliminant les données nominatives (noms d'écoles, de ville, de commissions scolaires, d'enseignants, etc.) lors de la transcription verbatim des entrevues. Toujours dans l'optique de préserver la confidentialité des données, les documents audio et leur transcription ont été conservés dans un classeur sous clé, au domicile de la chercheure et ils ont pu être consultés uniquement par les individus directement impliqués dans cette recherche. Ces documents seront utilisés exclusivement à des fins de recherche et détruits au maximum quatre ans après la fin de cette étude, soit le 31 août 2010 au plus tard.

Chapitre IV : Résultats

Au cours de ce quatrième chapitre, nous présentons les résultats de l'analyse des données issues des entrevues réalisées auprès d'enseignants débutants dans le cadre de cette recherche. Nous commençons par dresser un portrait global des participants. Puis, nous évaluerons l'importance accordée à chacune des composantes de l'expérience de vie des novices en insertion, au cours des entrevues. Par la suite, chacune de ces composantes est analysée, à la lumière des propos des participants. Ces composantes sont, rappelons-le :

- 1) La construction et la consolidation des savoirs et des compétences
- 2) Le développement du rapport aux autres
- 3) Le développement de l'identité professionnelle
- 4) L'acquisition de la culture institutionnelle.

Afin de répondre à nos objectifs de recherche, une attention particulière sera accordée aux stratégies et tactiques mises en œuvre par les enseignants débutants et ce, pour chacune des composantes nommées ci-dessus, en tenant compte des quatre catégories de stratégies d'insertion des enseignants débutants présentées dans le schéma I soit :

- 1) Les stratégies cognitives
- 2) Les stratégies intersubjectives
- 3) Les stratégies de gestion
- 4) Les stratégies de réflexivité.

1. Portrait des participants et de leur situation d'insertion

Dans cette section, nous dressons un portrait global des participants à la recherche en présentant quelques informations générales les concernant : âge, sexe, date d'obtention du diplôme, lieu de résidence, etc. Puis, nous décrivons brièvement leur situation d'insertion en indiquant les emplois occupés par les participants depuis la fin de leurs

études, qu'ils soient ou non en lien avec l'enseignement. Ces informations illustrent le contexte d'insertion et les défis qu'ont à relever les enseignants débutants.

1.1 Informations générales

Au total, huit entrevues ont été réalisées auprès d'enseignantes en insertion professionnelle. L'ensemble de l'échantillon est de sexe féminin et toutes les participantes sont dans la vingtaine (entre 23 et 28 ans). La moyenne d'âge est de 24 ans. Les participantes habitent la grande région de Trois-Rivières (6 enseignantes) ou le Centre du Québec (2 enseignantes).

Toutes les participantes sont diplômées en éducation préscolaire et enseignement primaire. Trois participantes ont obtenu leur diplôme de baccalauréat en décembre 2004 et cinq l'ont obtenu en avril-mai 2005. En fait, l'ensemble des participantes fait partie de la même cohorte de baccalauréat, mais certaines, ayant effectué des cours d'été, ont terminé leurs études en trois ans et demi alors que d'autres ont effectué leur baccalauréat en quatre ans, ce qui explique qu'elles n'ont pas toutes obtenu leur diplôme en même temps. Toutes ont étudié à l'Université du Québec à Trois-Rivières.

1.2 Emplois en enseignement

Le tableau suivant représente les différents emplois occupés par les participantes depuis l'obtention du diplôme. Il est à noter que les noms employés sont fictifs.

Tableau II : Emplois occupés par les participantes depuis l'obtention du diplôme

	Suppléance occasionnelle	Contrat (pourcentage de tâche à chaque semaine ou remplacement de trois mois ou plus).	Suppléance dans les spécialités (anglais, éducation physique, musique, etc.)	Autre emploi ayant un lien avec l'enseignement ou l'éducation (soutien pédagogique, aide aux devoirs, etc.)	Autre emploi n'ayant aucun lien avec l'enseignement ou l'éducation.
Marianne	X		X		
Alicia	X		X	X	X
Michelle	X	X			
Delphine	X	X	X	X	
Marie	X	X		X	X
Suzanne	X	X		X	
Paméla	X			X	X
Émilie	X	X			X
Total :	8	5	3	5	4

Ainsi, depuis l'obtention du diplôme, toutes les participantes ont expérimenté la suppléance occasionnelle sur appel, ce qui correspond à l'emploi le plus fréquent chez les débutantes. Cinq d'entre elles ont obtenu des contrats, correspondant la plupart du

temps à des pourcentages de tâches (une ou deux journées par semaine dans une classe) ou à des remplacements de quelques mois. Aucune des participantes n'a eu l'occasion d'occuper un emploi à temps plein dans une même classe pour toute une année scolaire.

Certaines participantes soulignent avoir commencé à effectuer du remplacement avant l'obtention de leur diplôme, durant leur dernière année de baccalauréat. Concernant la suppléance sur appel, les participantes en réalisent généralement à tous les niveaux, de la maternelle à la sixième année du primaire, et ce, dans différentes écoles et différents milieux. La majorité des remplacements s'effectuent en enseignement général, mais trois débutantes indiquent accepter de remplacer aussi les spécialistes (anglais, éducation physique, musique), même si elles ne sont pas spécifiquement formées pour enseigner ces matières, ceci dans le but de mieux se faire connaître par le milieu et d'augmenter leur nombre d'heures de travail.

Lors des remplacements plus longs ou des contrats, la tâche est souvent morcelée et complexe. Ainsi, une participante souligne avoir eu un remplacement à 93% de tâche d'une durée de deux mois durant lesquels elle enseignait en 4^e année le matin, en 5^e et 6^e année dans une autre école l'après-midi en plus de devoir enseigner l'anglais. De même, une autre débutante effectue quatre après-midi sur un cycle de six jours en 5^e année, elle enseigne la morale dans deux écoles différentes, elle fait de l'aide individualisée avec trois élèves en difficulté durant deux périodes par cycle, elle effectue du soutien pédagogique auprès des enseignants durant huit périodes par cycle et elle complète son horaire par de la suppléance occasionnelle. Enfin, une autre travaille une journée par semaine en première année, une autre journée dans une autre classe de première, une journée et demi en cinquième- sixième année, une demi-journée en quatrième-cinquième année et elle effectue deux avant-midi d'aide pédagogique auprès des enseignants.

Par ailleurs, notons qu'afin de mieux répondre à leurs besoins financiers et de s'assurer une certaine stabilité, plusieurs débutantes choisissent d'occuper un autre emploi en plus de l'enseignement.

2. Hiérarchisation des quatre composantes de l'expérience de vie des enseignants débutants selon les préoccupations des participantes

Lors des entrevues, bien que les quatre dimensions de l'expérience de vie des novices aient été abordées, il est possible de distinguer celles qui semblent les plus importantes aux yeux des participantes et qui, conséquemment, parviennent à générer un plus grand nombre de stratégies chez ces dernières.

La première et principale préoccupation des débutantes est liée à la dimension *développement du rapport aux autres* et plus particulièrement à la relation que les nouvelles enseignantes entretiennent avec les élèves. En particulier, les participantes témoignent d'une préoccupation majeure pour la gestion de classe, surtout au niveau disciplinaire. À cet effet, plusieurs difficultés relationnelles vécues avec les élèves ont été relatées par les participantes et de nombreuses tactiques et stratégies ont été mentionnées. Cette préoccupation pour la relation avec les élèves semble particulièrement importante en situation de suppléance occasionnelle ou de contrats courts où le débutant n'a souvent pas beaucoup de temps pour parvenir à établir une relation harmonieuse avec les élèves et où, bien souvent, il fait face à des problèmes de discipline.

Par ailleurs, les autres types de relations comprises dans la dimension *développement du rapport aux autres*, soit les relations avec la direction, avec les parents et avec les collègues, semblent beaucoup moins préoccupantes pour les novices. Ainsi, lors des entrevues, les participantes révèlent que leurs relations avec ces différents acteurs sont souvent absentes ou minimales, notamment en raison du fait qu'elles changent régulièrement d'école (suppléance, contrats courts) et qu'il est donc difficile pour elles d'établir des relations soutenues avec la direction, les parents ou les collègues.

La deuxième préoccupation des participantes concerne la dimension *construction et consolidation des savoirs et des compétences*. À ce sujet, la majorité des débutantes mentionnent qu'il y a certains aspects de la profession pour lesquels elles estiment manquer de savoirs ou de compétences et conséquemment, elles utilisent des stratégies pour pallier à ces manques et parvenir à construire de nouveaux savoirs et développer les compétences en question.

Par contre, la dimension *consolidation des savoirs et des compétences* qui fait référence au transfert et à la mobilisation des compétences développées lors de la formation initiale semble générer un moins grand nombre de stratégies chez les participantes. En effet, dans le cadre de cette recherche, toutes les participantes disent réutiliser certains éléments de leur formation initiale, soit des cours, des stages ou des deux. Par contre, comme nous le verrons plus loin, tout en étant généralement capables de nommer certains aspects de la formation qu'elles réutilisent, plusieurs participantes posent un regard critique sur la formation initiale en déplorant le fait que les cours reçus étaient parfois trop théoriques et pas assez concrets pour pouvoir réappliquer leur contenu dans l'exercice du métier. Ainsi, pour certaines des participantes, la formation initiale a été plus ou moins utile et donc, le transfert des apprentissages de la formation vers la pratique est plutôt limité, sauf en ce qui concerne les stages, considérés comme plus pratiques par les participantes et donc, plus propices au transfert.

L'acquisition de la culture institutionnelle arrive en troisième dans les préoccupations des débutantes. En effet, bien que plusieurs tactiques soient mentionnées par les participantes afin de mieux s'intégrer au sein d'une école et de parvenir à en apprendre le fonctionnement et les règles, cette thématique ne semble pas préoccuper outre mesure les débutantes. Ainsi, même lorsqu'elles ont de la difficulté à s'intégrer dans une école, ce qui à leurs dires arrive parfois mais tout de même assez rarement, les participantes n'en semblent pas très affectées, puisque dans un contexte de suppléance occasionnelle ou de contrats courts, elles sont amenées à changer fréquemment de milieu de travail.

Par contre, dans la mesure du possible, elles appliquent différentes stratégies pour tenter de se faire connaître et apprécier du milieu, afin de maximiser leurs chances d'emplois.

Enfin, la dernière dimension en ordre d'importance est le *développement de l'identité professionnelle*. Cette thématique a été moins longuement discutée par les débutantes que les trois précédentes et les stratégies employées par les novices semblent peu nombreuses et souvent plus ou moins conscientes. En outre, certaines des « stratégies » mentionnées par les débutantes ne correspondent pas à de véritables stratégies, en ce sens qu'elles ne constituent pas des actions structurées et réfléchies, comme nous le verrons ultérieurement.

Afin de faciliter la présentation des résultats et de respecter les préoccupations des débutantes, nous allons présenter l'analyse des quatre composantes de l'expérience de vie des novices en tenant compte de l'ordre d'importance accordée à chacune d'entre elles au cours des entrevues. L'ordre de présentation des quatre composantes sera donc :

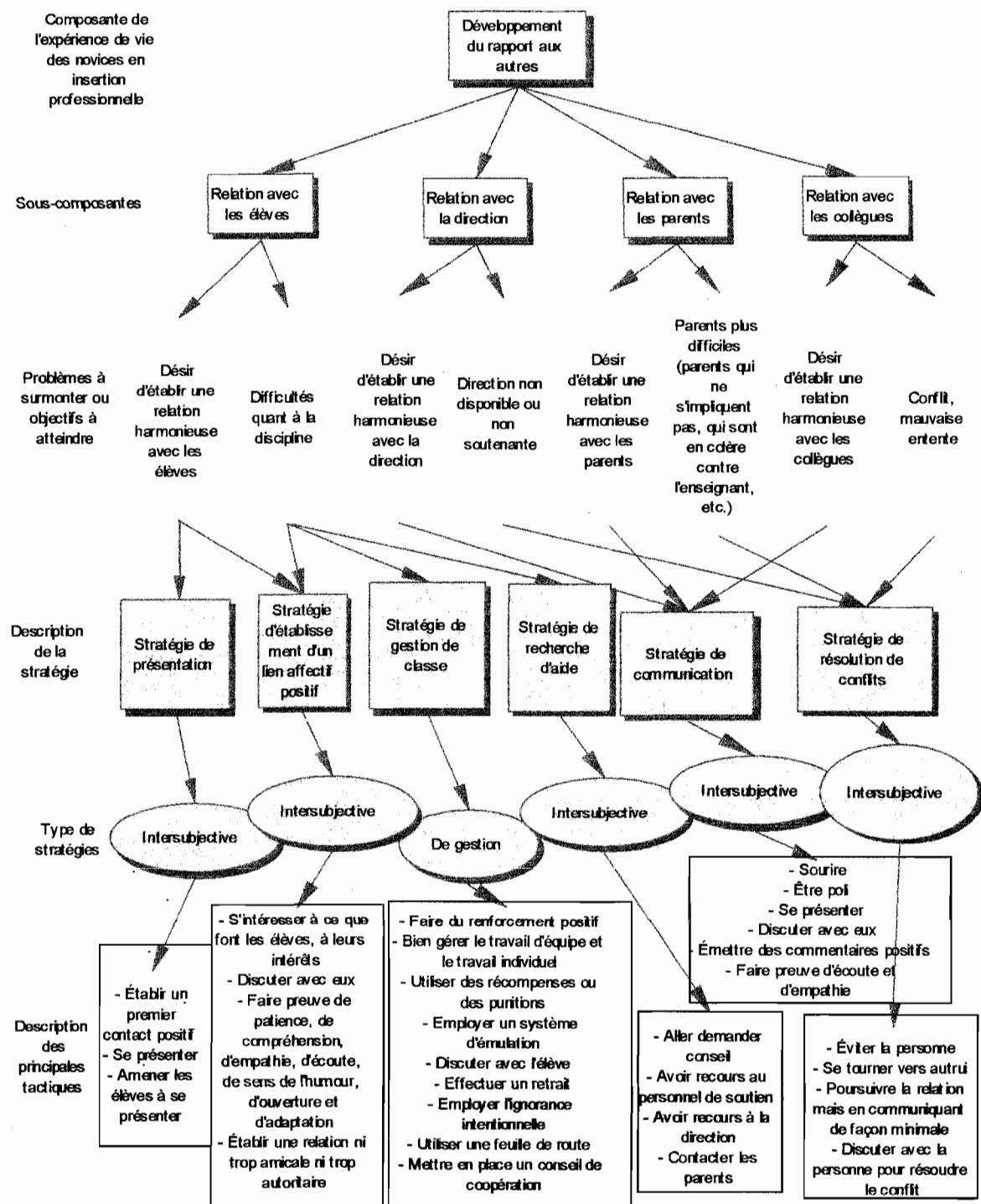
- 1) Le développement du rapport aux autres
- 2) La construction et la consolidation des savoirs et des compétences
- 3) Le développement de l'identité professionnelle
- 4) L'acquisition de la culture institutionnelle.

3. Le développement du rapport aux autres

Dans cette section, nous effectuons l'analyse de la composante de l'expérience de vie des enseignants en insertion professionnelle considérée comme la plus préoccupante par les enseignants débutants, soit le développement du rapport aux autres. À cet effet, nous étudions plus particulièrement la relation que l'enseignant débutant développe avec les élèves, avec les parents, avec la direction et avec ses collègues. Pour chacune des relations mentionnées précédemment, nous présentons les stratégies et tactiques utilisées

par les enseignants débutants pour tenter d'établir de bonnes relations avec les différents acteurs rencontrés ainsi que pour parvenir à résoudre les difficultés relationnelles vécues. Pour une vue d'ensemble des stratégies et tactiques liées au développement du rapport aux autres, voir le schéma VII.

Schéma VII : Stratégies et tactiques quant au développement du rapport aux autres



3.1 Relation avec les élèves

Nous analysons ici la relation de l'enseignant débutant avec les élèves qu'il rencontre lors de ses débuts dans la carrière, que ce soit dans le cadre de journées de suppléance occasionnelle ou encore de manière un peu plus continue dans le cadre de contrats plus ou moins longs. Tel que mentionné précédemment, la relation avec les élèves est une préoccupation majeure chez les participantes à l'étude, notamment en ce qui concerne la gestion de classe.

Les stratégies employées par les débutantes quant à la relation avec les élèves correspondent à deux des types de stratégies, soit les stratégies intersubjectives, employées pour tenter d'établir et de maintenir de bonnes relations avec eux et les stratégies de gestion, utilisées pour gérer efficacement les comportements des élèves.

Comme nous l'avons déjà souligné, les stratégies sont généralement mises en œuvre afin d'atteindre un objectif ou de résoudre un problème. En ce qui concerne la relation avec les élèves, l'objectif premier pour les enseignantes débutantes est de parvenir à établir des relations harmonieuses avec les élèves des différents groupes rencontrés et la difficulté principale concerne la gestion de classe, plus particulièrement la gestion disciplinaire. Dans la présente section, nous commençons donc l'analyse en présentant les stratégies employées par les enseignants novices afin d'établir de bonnes relations avec les élèves. Puis, puisque plusieurs stratégies sont employées lorsque le débutant fait face à des difficultés, nous poursuivrons l'analyse en décrivant les principales difficultés relationnelles vécues par les débutants quant à leur relation avec les élèves et en présentant les stratégies des novices pour faire face à ces difficultés.

3.1.1 Stratégies pour développer des relations harmonieuses avec les élèves

Afin de développer de bonnes relations avec les élèves, les enseignantes débutantes vont utiliser deux principales stratégies intersubjectives, regroupant chacune plusieurs tactiques. Tout d'abord, l'enseignant va tenter d'établir un premier contact avec les élèves, il va se présenter et amener les élèves à faire de même. Ces tactiques sont regroupées ici sous le vocable «*stratégie de présentation*». Ensuite, afin d'établir un meilleur contact avec les élèves, l'enseignant débutant va tenter de s'intéresser à eux et à ce qu'ils font en employant différentes tactiques formant sa «*stratégie d'établissement d'un lien affectif*».

3.1.1.1 Stratégie de présentation

Cette stratégie, essentiellement de type intersubjectif, vise à établir un premier contact positif avec les élèves. Elle est utilisée notamment en situation de suppléance, où le débutant fait régulièrement face à de nouveaux groupes ou encore au début d'un nouveau contrat. Elle englobe, plusieurs tactiques, c'est-à-dire plusieurs actions et manœuvres, visant à établir un bon climat de classe dès les premiers instants de la rencontre avec un groupe : sourire, bonne humeur, accueil des élèves lorsqu'ils entrent en classe, etc. : «*Moi j'essaie d'arriver toujours de bonne humeur. Comment je pourrais dire ça...je commence, je ne vais pas commencer avec la face de bœuf* » (Paméla)

À la suite de ce premier contact, l'enseignante pourra se présenter en mentionnant divers renseignements. Si toutes les débutantes vont dire leur nom, certaines s'attardent plus particulièrement à cette période de présentation, qui dure en général entre deux à quinze minutes. Les suppléantes manquent souvent de temps pour se présenter puisqu'elles ont généralement beaucoup de travail à faire laissé par l'enseignant régulier, comme le mentionne cette participante : «*Ce n'est pas toujours évident quand par exemple tu*

remplace juste un avant-midi ou juste un après-midi et que leur professeur te laisse une pile de travail vraiment énorme là. » (Paméla)

Ainsi, outre leur nom, plusieurs participantes mentionnent dès la première rencontre avec un nouveau groupe leurs attentes quant au comportement attendu de la part des élèves et les conséquences prévues en cas de non-respect des consignes. Lors des présentations, certaines vont également nommer les valeurs qui sont importantes à leurs yeux : respect, politesse, travail, etc. D'autres, vont tout simplement parler un peu d'elles :

Bien moi, au début, quand j'arrive, je me présente toujours. Parfois, j'essaie de leur raconter des choses sur moi, comme par exemple parfois je leur parle de mon chien ou des choses que j'ai faites. Comme par exemple, après la relâche, bien c'est sûr que quand je vais arriver dans la classe dont je te parlais tantôt, on va discuter ensemble, on essaie de se présenter. (Paméla)

De même, toujours lors de cette période de présentation, en suppléance, il semble utile pour les débutantes d'indiquer d'avance aux élèves qu'elles vont essayer de faire comme l'enseignant régulier, mais qu'il est fort possible et normal qu'elles fassent parfois les choses différemment. Ainsi, cela évite que les élèves passent leur temps à faire des remarques sur la façon de faire habituelle de l'enseignant :

C'est d'expliquer qu'on n'est pas, supposons le professeur du groupe s'appelle Lucie, bon bien c'est de dire: «Moi, je ne m'appelle pas Lucie, donc ça se peut que je fasse des choses différentes d'elle.». C'est vraiment d'expliquer que...pour ne pas que les élèves viennent toujours me dire: «Oui, mais elle, elle ne fait pas ça comme ça.» (Marie)

À la suite de cette présentation de l'enseignante, les élèves sont souvent amenés à se présenter également. Certaines débutantes vont alors profiter de la prise des présences pour connaître les noms des élèves et commencer à les mémoriser. D'autres vont également discuter avec les élèves des projets en cours dans la classe ou encore vont leur

demander de parler un peu d'eux : activités qu'ils aiment faire, animal préféré, matière préférée, etc.

« La première journée d'habitude quand j'y vais, je prends le temps de les nommer, avec les cartes de présence. Plus, quand j'ai le temps, ça dépend ce que l'enseignante me demande de faire, là, mais j'essaie d'avoir chacun leur tour, ils me disent quelque chose qu'ils aiment ou une caractéristique. Là, je change à chaque fois ou je parle un petit peu avec chaque jeune rapidement là, pour ne pas qu'ils se tannent non plus là. Mais je prends un quinze minutes pour dire des affaires sur moi et qu'ils me disent des affaires sur eux autres là donc ça aide un peu les relations aussi...parce qu'ils apprennent à me connaître et ils trouvent ça intéressant. » (Alicia)

Ainsi, la stratégie de présentation englobe trois principales tactiques qui sont :

- l'établissement d'un premier contact positif;
- la présentation de l'enseignant;
- la présentation des élèves.

3.1.1.2 Stratégie d'établissement d'un lien affectif

Une fois les présentations effectuées, une stratégie importante, qui peut être utilisée à court terme lors d'une suppléance occasionnelle ou encore à plus long terme lors d'un contrat ou d'un remplacement long, est de tenter d'établir un lien affectif positif avec les élèves, ce qui constitue, encore une fois, une stratégie de type intersubjectif. À la différence de la stratégie de présentation, qui vise essentiellement, comme son nom l'indique, à se présenter et à établir un premier contact avec les élèves, la stratégie d'établissement d'un lien affectif positif va plus loin, en ce sens qu'elle vise à poursuivre le premier contact afin de construire une véritable relation avec les élèves.

Cet établissement de la relation s'effectue d'abord en s'intéressant aux élèves et à ce qu'ils font, stratégie qui est mise en œuvre manières mais qui est mentionnée par la totalité des participantes. Ainsi, une enseignante indique qu'en suppléance, elle tente de

personnaliser un peu sa relation avec les élèves en émettant quelques commentaires personnels à certains d'entre eux, par exemple lors du travail individuel. D'autres participantes vont tenter d'établir une relation de confiance avec les élèves en les impliquant dans les décisions de la classe et en s'intéressant à leur vécu. D'autres encore vont poser des questions aux élèves, discuter avec eux de leurs lectures ou de leurs projets, s'informer des activités parascolaires ou des cours qu'ils suivent :

Bien, je pense que c'est de s'intéresser à eux autres. Comme là, j'ai été un mois avec des élèves bon bien, il y en a un, je savais qu'il allait suivre des cours de karaté, bien je m'informe. Là, s'il me dit: « Je commence mes cours de karaté mercredi. » Bien, le jeudi de dire: « Puis, tu as commencé ton karaté? Comment ça a été? » C'est ça, de s'intéresser à eux autres là. Et quand ils voient que... je pense que quand ils sentent que c'est sincère bien, ils se sentent plus en confiance et ils se sentent importants là. (Michelle)

Enfin, certaines enseignantes tentent d'aller chercher les intérêts des élèves et de les intégrer dans leur enseignement :

Aller chercher leurs points d'intérêt, souvent ça aide. Quand tu donnes un exemple et que tu as une classe de gars et que tu dis: « Bon, c'est comme le Canadien qui a gagné hier tatata... ». Bon, c'est sûr que ça leur fait toujours plaisir là. (Émilie)

Par ailleurs, la construction d'un lien affectif nécessite parfois également, aux dires des participantes, certaines qualités personnelles de la part de l'enseignant : patience envers les élèves, capacité de compréhension et d'empathie, capacité d'adaptation, ouverture, bonne humeur, capacité d'écoute et sens de l'humour.

Par contre, même si l'utilisation du sens de l'humour et de l'empathie peut être considéré comme un bon moyen pour établir un lien positif avec les élèves, des débutantes notent toutefois qu'il ne s'agit pas de devenir « amie » avec eux, mais plutôt de tenter de construire une relation positive, tout en conservant son rôle d'enseignante. Dans le même sens, des participantes soulignent la nécessité de maintenir une certaine autorité dans la relation sans toutefois être trop sévère. Il s'agit en quelque sorte

d'atteindre un juste milieu entre la relation trop amicale et la relation trop autoritaire, ce que résument bien les propos de cette enseignante :

Ah! Si tu essaies d'être trop amie par exemple, ça ne fonctionne pas. Là vraiment, ils en profitent. Ou de leur laisser trop de permissions, ça ne donne rien. Dans le fond, ils attendent de se faire...ils attendent que tu leur rappelles la règle finalement. D'être trop brusque pour rien non plus ça n'aide pas. Si tu arrives trop sec, trop vite, ça les frustrer plus que d'autre chose. (...) Il faut que tu arrives sévère mais pas « crinquée » non plus là, excusez l'expression. (Émilie)

Enfin, une participante mentionne qu'à l'arrivée dans un nouveau groupe, pour s'assurer d'établir des relations positives, il faut éviter d'avoir des préjugés envers les élèves et de se fier aux commentaires des autres enseignants. En effet, des commentaires négatifs émis sur certains élèves ou certains groupes peuvent nuire à la relation entre l'enseignant suppléant et les élèves, puisqu'il appréhende à l'avance les difficultés et qu'il peut alors développer, avant même d'avoir rencontré les élèves, une vision négative de ces derniers.

En résumé, les principales tactiques comprises dans la stratégie d'établissement d'un lien affectif positif sont :

- s'intéresser à ce que font les élèves et à leurs intérêts;
- discuter avec les élèves, prendre le temps de les connaître;
- faire preuve de patience, de compréhension, d'empathie, d'écoute, de sens de l'humour, d'ouverture et d'adaptation;
- établir une relation qui ne soit ni trop amicale, ni trop autoritaire;
- éviter d'entretenir des préjugés à l'égard des élèves.

3.1.2 Difficultés vécues par les enseignants débutants quant à la relation avec les élèves et stratégies mises en œuvre pour régler ces difficultés

Puisque les stratégies mises en œuvre par les participantes sont directement reliées aux difficultés vécues auprès des élèves, nous présenterons d'abord un tableau récapitulatif des différentes difficultés, pour ensuite nous centrer davantage sur les stratégies.

Ainsi, lorsqu'on leur demande de relater des exemples de situations où elles ont vécu des difficultés quant à leur relation avec les élèves, les enseignantes débutantes ayant participé à cette étude font référence à des difficultés liées à la gestion de classe et à la discipline. Ces difficultés sont brièvement présentées dans le tableau suivant avec, pour chacune d'entre elles, deux exemples tirés des propos des participantes lors de l'entrevue.

Notons tout de suite que ces différentes difficultés liées à la gestion de classe représentent souvent des situations stressantes et difficiles à gérer pour les participantes, surtout en situation de suppléance où la débutante ne connaît pas beaucoup l'élève qui fait une crise ou qui adopte un comportement inapproprié.

Tableau III : Principales difficultés rencontrées par les enseignantes débutantes quant à leur relation avec les élèves

Description de la difficulté	Exemples
Élève en crise qui effectue différents gestes de violence physique ou verbale envers d'autres élèves ou	« <i>J'en ai eu un autre, une fois, en deuxième année, qui a lancé une chaise sur un élève, qui hurlait, qui lançait pleins d'objets. Mais là, c'est un enfant qui prend du Ritalin et... là, je ne sais pas si le Ritalin ne faisait pas effet ou quoi là mais... Ça n'allait pas du tout la situation... Face à des comportements comme ça là... </i> » (Michelle)

<p>envers l'enseignant.</p>	<p>« [Dans une classe de quatrième année], les élèves m'avaient demandé de mettre de la musique en travaillant et là j'avais accepté en leur disant de la mettre pas trop fort et j'allais voir... Et là, il y a un élève qui s'était levé et il avait monté le son très, très fort et là moi je lui avais dit non: « Là, ce n'est pas ça que j'ai dit. J'ai dit que c'était à un niveau plus bas. » Et là l'élève là, il n'était vraiment pas capable de gérer sa colère cet enfant-là, il est devenu rouge, rouge, rouge, rouge, rouge. Et moi je me suis approchée de lui pour lui dire de se calmer et ce qu'il a fait, c'est qu'il a lancé... il m'a lancé son pupitre sur moi. » (Paméla)</p>
<p>Classe difficile où plusieurs élèves présentent des troubles de comportement et où l'enseignant parvient difficilement à contrôler le groupe.</p>	<p>« Là maintenant, on a une intervenante dans la classe en première année, mais au début il n'y en avait pas puis j'avais trois bombes à retardement dans ma classe, trois garçons. Par exemple, il y en a un qui pouvait, lors de l'entrée le matin, il pouvait lancer ses souliers dans les rideaux. J'en avais un qui pouvait baisser ses culottes et faire pipi dans la poubelle. Mais, c'est extrême là je pense là (...) là j'ai vraiment senti un gros doute à savoir si c'était à cause de moi... (Suzanne)</p> <p>« Tout le monde parlait et les élèves n'étaient pas respectueux, ils n'étaient pas matures donc un moment donné je me suis dis, ça fait quatre fois que je viens dans cette classe-là, j'ai tout essayé (...) il y en avait qui allaient tout le temps à la poubelle, ils y en avaient qui faisaient des étampes, tsé il n'y avait rien à faire. J'essayais d'être intéressante, il n'y a rien que je n'ai pas essayé et ça ne marchait pas. J'étais vraiment découragée les premières fois que j'y allais, je me disais: « Je ne suis pas bonne! » Je me disais: « Je devrais faire un autre métier. Je suis pourrie! » Et je me dénigrerais. » (Marie)</p>
<p>Bavardage lors des cours et difficulté à obtenir</p>	<p>« Une difficulté... avec un groupe. Le placotage, surtout avec les grands de sixième. Ça pouvait arriver dans les cours de sciences humaines que là, ça leur tentait de s'amuser, ça placote ensemble, il y en a trois, quatre en arrière qui ne suivent pas. » (Suzanne)</p>

le silence lorsque demandé.	<i>« Ils ne sont pas capables de garder le silence, ils ne sont pas capables de respecter le droit de parole des autres. » (Delphine)</i>
Élève impoli ou irrespectueux envers l'enseignant.	<i>« Puis, bien c'est quand même difficile là parce que les enfants ne sont pas trop respectueux, ça je trouve ça difficile. » (Émilie)</i> <i>« En sixième année. Ah, il en a une, toute la semaine là, elle était impolie avec moi et là j'ai dit, moi je ne tolère pas ça et elle était toujours limite, c'était impoli mais...un petit ton arrogant là. » (Michelle)</i>
Élève qui ne veut pas travailler en classe.	<i>« J'avais un petit garçon, quand j'ai fait mon contrat en première année, au début de l'année quand je suis arrivée, j'imagine qu'il testait mes limites, un moment donné, il ne voulait pas du tout travailler. » (Marie)</i> <i>« Moi, il n'y a rien que je trouve plus désagréable qu'un élève qui ne fait aucun effort, qui est accoté sur son bureau, qui te regarde ou qui ne te regarde pas, qui regarde au plafond, qui n'est pas là du tout. Qui ne veut même pas, même si tu veux l'aider, il ne veut pas travailler. » (Michelle)</i>

Notons que si toutes les situations relatées par les participantes ne sont pas aussi extrêmes, il semblerait toutefois que toutes les participantes à l'étude aient déjà vécu des événements difficiles, voire même pour certaines traumatisants lors de leur entrée dans la profession. Par contre, il ne faut pas conclure pour autant que la majorité des relations que vivent les enseignantes débutantes avec les élèves sont aussi difficiles. En effet, lorsque nous leur avons demandé de décrire d'une façon générale leurs relations avec les élèves, les participantes ont mentionné que la majorité de leurs relations sont bonnes, mais tout en ajoutant que cela diffère d'un groupe à un autre et qu'il y a certains groupes avec qui c'est plus difficile d'établir de bonnes relations. Sans constituer des exceptions, les situations difficiles ne sont donc pas non plus la norme.

Les stratégies utilisées par les débutantes pour surmonter les difficultés rencontrées avec les élèves sont de deux types. Tout d'abord, afin d'assurer un climat de classe propice à l'apprentissage et d'éviter ou de résoudre les problèmes disciplinaires rencontrés, les débutants vont faire appel à une stratégie de gestion de classe, qui, comme son nom l'indique, correspond à une stratégie de gestion. Puis, face à des difficultés plus importantes quant à la relation avec les élèves, les débutantes peuvent également mettre en œuvre une stratégie de recherche d'aide, qui correspond à une stratégie de type intersubjective.

Enfin, notons que les deux stratégies proposées précédemment afin d'établir des relations harmonieuses avec les élèves, soit la stratégie de présentation et la stratégie d'établissement d'un lien affectif, peuvent également être utiles afin de régler des problèmes disciplinaires ou relationnels avec les élèves puisqu'en établissant une bonne relation avec ces derniers, les problèmes de gestion risquent de diminuer.

Voyons maintenant les principales tactiques comprises dans les deux stratégies principales utilisées par les débutants lorsqu'ils rencontrent des difficultés avec les élèves, soit la stratégie de gestion de classe et la stratégie de recherche d'aide.

3.1.2.1 Stratégie de gestion de classe

Les stratégies de gestion de classe constituent le type de stratégies le plus souvent mentionné par les participantes lors de l'entrevue. Il s'agit ici d'établir un climat de classe où il est agréable d'apprendre, ce qui favorise alors l'établissement de relations positives entre l'enseignant et les élèves tout en permettant de régler les problèmes disciplinaires rencontrés.

Plusieurs tactiques sont employées par les participantes quant à leur stratégie de gestion de classe, soit :

- faire du renforcement positif;
- exprimer des attentes claires quant au travail d'équipe et au travail individuel;
- utiliser des récompenses ou des punitions;
- employer un système d'émulation;
- discuter avec l'élève suite à un problème ou une situation particulière;
- effectuer le retrait d'un élève;
- employer des stratégies de dédramatisation et de déresponsabilisation;
- employer l'ignorance intentionnelle;
- utiliser une feuille de route;
- mettre en place un conseil de coopération.

• Les rétroactions positives

Une première tactique de gestion de classe nommée par les participantes est le renforcement positif. Ainsi, le fait d'encourager verbalement les élèves, de les féliciter, de souligner leurs points forts, leurs améliorations et leurs efforts semble particulièrement efficace pour entretenir une relation positive avec eux :

Je fais beaucoup de renforcement positif, donc je pense que les élèves, quand ils sont avec moi, ils ne se sentent pas dénigrés. Et pour moi c'est très, très, très important parce qu'un enfant qui se sent dénigré, il ne sera pas motivé du tout. Moi, je suis quelqu'un qui fait beaucoup d'encouragement, dans le fond c'est une stratégie qui peut m'aider à avoir une bonne relation. (Marie).

• L'expression d'attentes claires lors du travail d'équipe et du travail individuel

D'autres tactiques visent le bon fonctionnement du travail d'équipe. Ainsi, une participante mentionne à l'avance aux élèves le comportement attendu lors de ce type de travail et après trois avertissements, les élèves retournent travailler seuls. Une autre offre aux élèves de travailler en équipe à la dernière période de la journée s'ils ont bien travaillé lors du travail individuel. Une autre emploie un truc (qui, comme nous l'avons

vu dans le cadre de référence, s'apparente davantage à une recette ou à un moyen ponctuel plutôt qu'à une action structurée) : elle écrit le mot « seul » au tableau et efface une lettre à chaque fois que les élèves parlent trop fort lors du travail en équipe. Lorsque le mot est effacé, cela signifie que les élèves doivent travailler de manière individuelle. Enfin, une dernière utilise un thermomètre en papier pour le ton de voix lors des travaux d'équipe. Elle augmente la température si les élèves parlent trop fort et lorsqu'ils atteignent un certain degré sur le thermomètre, ils doivent retourner travailler seuls.

Par ailleurs, plusieurs participantes mentionnent qu'il est parfois difficile d'obtenir le silence, notamment en situation de suppléance lorsqu'on ne connaît pas beaucoup les élèves. Il n'est donc pas étonnant que les participantes mentionnent des trucs à cet effet : décompte, système d'émulation, phrases à répondre (ex : l'enseignant dit « para » et les élèves doivent répondre « chut » ou l'enseignant dit « 1, 2, 3 » et les élèves doivent répondre « zip » puis cesser de parler), etc. Ces tactiques sont surtout utilisés en début de période, pour commencer un travail individuel ou encore lorsque l'enseignant désire prendre la parole.

- L'utilisation de récompenses et de punitions

Aux dires des participantes, l'utilisation de récompenses permet également de favoriser une bonne relation avec les élèves et de faciliter la gestion de classe. Par exemple, en situation de suppléance, certains débutants vont effectuer un tirage en fin de journée ou offrir une activité récompense (temps libre, travail en équipe, période d'informatique, activité spéciale, etc.) afin de récompenser les élèves pour leur bonne conduite. De même, lors de remplacements plus longs, des récompenses (tirages ou activités) peuvent être prévues périodiquement, en fin de journée ou le vendredi, à la fin de la semaine scolaire.

On peut donner des billets de tirage quand on arrive une journée. Et là si ça va bien, on en donne de plus en plus et s'il y en a que ça ne va vraiment pas bien, bien on les retire et à la fin, on fait un tirage. (Marie)

Inversement, les punitions (perte de temps libre, perte d'une activité-récompense, réflexion écrite, copie, etc.) peuvent être utilisées afin de sanctionner les comportements répréhensibles. Toutefois, certaines enseignantes soulignent qu'elles sont plus à l'aise de donner des récompenses pour ceux qui en méritent que de dispenser des punitions pour les élèves qui n'ont pas bien agi. Elles préfèrent utiliser la récompense plutôt que la menace et les punitions car c'est plus positif et plus motivant pour les élèves.

« Bien c'est sûr qu'il y a beaucoup de classes ça marche soit les récompenses, les défis ces affaires-là à la fin: On va sortir un peu plus tard, un peu plus de bonne heure pour aller jouer dehors ces choses-là, ça fonctionne bien. C'est pas nécessairement une menace, c'est plus une récompense, ça j'aime mieux ça. Tu arrives dans la classe tu dis: «Bon, moi ça va bien, regarde il fait beau, on sortira une demi-heure avant, on ira jouer dehors.» Ça, c'est comme plus une motivation, moins qu'une menace: «Regarde, si tu ne fais pas tes choses, on n'ira pas dehors.» » (Marianne)

L'utilisation de récompenses et de punitions diffère grandement d'une enseignante à l'autre, d'une situation à l'autre et d'une classe à l'autre. Il existe donc autant de récompenses et de punitions qu'il y a de situations vécues. Ainsi, il ne semble pas y avoir de modèle type de récompenses et de punitions et les enseignantes débutantes semblent choisir les conséquences positives ou négatives à appliquer en fonction de divers éléments qu'elles jugent important de considérer : l'âge de l'élève, le comportement répréhensible en jeu, les intérêts de l'élève, la connaissance de punitions ou récompenses ayant déjà fonctionné dans le passé, etc.

De même, en situation de suppléance, certaines enseignantes vont choisir d'appliquer les mêmes conséquences que l'enseignant régulier ou encore vont laisser un mot à l'enseignant concernant le comportement de l'élève, afin qu'il puisse lui-même choisir la conséquence à appliquer. Le fait de laisser des commentaires sur les comportements des élèves peut également faciliter la suppléance.

Enfin, il faut souligner que le principe d'essais et erreurs entre souvent en jeu quant au choix des conséquences à appliquer. Ainsi, si l'enseignante perçoit qu'une punition ou une récompense n'a pas l'effet escompté sur le comportement d'un élève, elle pourra en essayer une autre, jusqu'à ce qu'elle trouve ce qui convient pour cet élève. Bien sûr, cela ne peut être effectué que lorsque le débutant a l'occasion de rester à plus ou moins long terme dans la même classe.

- L'emploi d'un système d'émulation

Lors de contrats ou de remplacements plus longs, certaines enseignantes débutantes vont préconiser l'utilisation d'un système d'émulation afin de favoriser un bon climat de classe. Les systèmes décrits lors des entrevues sont divers (argent scolaire, système de points, système de couleurs, échelle graduée, etc.), mais sont toujours associés à des récompenses ou à des punitions (voire même aux deux à la fois).

Par exemple, une enseignante ayant eu un contrat en sixième année explique son système d'émulation fonctionnant avec des points et basé surtout sur les récompenses :

Avec eux autres, j'avais établi un système de points. Ils perdaient des points si... Ils avaient quinze points par jour que j'étais là et à chaque fois que ça allait mal, ils perdaient cinq points et à la fin, il fallait qu'ils aient au moins soixante pour cent des points pour participer à l'activité récompense et après, à la fin de l'année, j'avais amené des cadeaux, selon l'ordre, celui qui avait le plus de points choisissait son cadeau en premier. (Michelle)

Une autre participante a utilisé un système gradué avec les élèves d'une classe de cinquième année. Ce système, basé surtout sur la punition, était établi par l'école et elle devait s'y conformer :

Chaque classe a le même système, l'élève c'est de 0 à 7, l'élève avance à chaque avertissement et rendu à sept, bien là c'est grave, il s'en va à l'autre école le lendemain en retrait parce que moi, dans mon école, je n'ai pas de local de retrait. (Delphine)

Enfin, soulignons qu'en suppléance, une autre tactique qui favorise l'établissement de bonnes relations avec les élèves est d'utiliser le même système d'émulation ou de gestion que l'enseignant régulier. Ainsi, les élèves savent à quoi s'attendre et ils se sentent moins dépayssés. Il s'agit donc, pour l'enseignante suppléante, de s'informer à l'avance des règles et des conséquences prévues pour la classe et de tenter de les appliquer de la même manière que le ferait l'enseignant régulier. Par ailleurs, le fait d'indiquer aux élèves que leur enseignant sera informé de leur conduite peut aider à éviter certains comportements indésirables.

Bien, je pense que d'utiliser les mêmes stratégies que l'enseignante, ça aide énormément là de s'informer... bien en tout cas moi je m'informe sur comment l'enseignante fonctionne et je fonctionne de la même façon. Et je leur dis toujours à chaque jour je remplis une feuille à la fin de la journée et je marque à l'enseignante qu'est-ce qui s'est passé et qui n'a pas bien été et tout. Ça, en leur disant et en étant honnête avec eux autres souvent ça leur fait réaliser que: «Ah! Ce n'est pas parce que c'est une suppléante que mon enseignante ne le saura pas là.» Donc ça aide des fois ça. (Alicia)

- La discussion

Lorsqu'elles vivent une difficulté avec un élève ou avec un groupe, les participantes vont souvent utiliser d'abord la discussion afin de tenter de régler cette difficulté. Cette tactique, qui a été ici classée dans la stratégie de gestion, pourrait également faire partie d'une stratégie de type intersubjective puisqu'elle vise à la fois à gérer le comportement des élèves et à développer une bonne relation avec eux.

La discussion peut s'effectuer devant toute la classe et faire appel aux valeurs importantes aux yeux de l'enseignante. Le discours est alors un peu moralisateur et vise à faire réfléchir les élèves sur leur comportement en classe et sur les attentes que l'on a envers eux :

Avec les sixièmes, l'année passée dans mon 20% ça arrivait souvent que je leur dise: «Les efforts que vous faites là, c'est pour votre avenir.» Et je leur disais: «Là, vous allez aller au secondaire et après c'est pour choisir votre carrière. Si vous voulez pouvoir choisir quelque chose que vous aimez, il faut faire les efforts pour... Ça ne tombe pas du ciel là.» (Michelle)

Parfois, la discussion s'effectue seul à seul avec l'élève, soit pendant que les autres élèves effectuent une tâche individuelle ou encore au moment de la récréation. Ce type de discussion vise plus particulièrement à comprendre le comportement de l'élève en vue de pouvoir l'aider à s'améliorer. La discussion peut également être employée, comme dans le cas suivant, afin de prendre le temps d'écouter l'élève et de mieux comprendre ce qui s'est passé dans une situation particulière :

Avec les élèves aussi, des fois on intervient, il se passe une chose, on intervient rapidement mais c'est important de faire un retour avec eux des fois pour prendre le temps de les écouter, d'écouter leur version. Parce que des fois, c'est clair que si un élève frappe un autre, c'est clair que ça serait une conséquence, mais en même temps, ça peut être bien d'avoir un moment où...qu'il puisse en parler là de ce qui s'est passé. (Michelle)

Parfois, la discussion peut également servir à effectuer un retour sur le comportement d'un élève après un retrait de la classe :

Quand j'ai un élève que j'ai de la misère avec lui, je vais aller régler ça avec lui tout seul ou je vais le sortir de la classe le temps que je finisse de donner mon enseignement, après je vais aller le voir et là je vais discuter avec lui dire: «Regarde, ça ne marche pas, qu'est-ce qu'on peut faire?» (Suzanne)

Enfin, dans tous les cas, la discussion semble utilisée pour favoriser une bonne relation avec l'élève, pour prendre le temps d'écouter ce qu'il a à dire et pour maintenir un lien positif avec lui, même dans les situations difficiles.

- Le retrait

Face à un élève trop perturbateur, qui dérange le groupe et nuit au bon déroulement des cours, les enseignantes débutantes vont parfois utiliser le retrait. Cette tactique peut également être employée lorsqu'un élève fait une crise, qu'il manifeste un comportement agressif (violence physique ou verbale) ou qu'il refuse d'effectuer le travail demandé.

S'il arrive une situation où ça tarde tout le groupe, où est-ce que l'élève aussi va être dangereux pour les autres, parce que des fois il y en a qui sont agressifs. Là, je n'attendrai pas justement qu'il se produise quelque chose, je vais sortir l'élève de la classe. (...) Quand ça tarde tout le monde et que là il est toujours en train de « niaiser » ou il n'écoute pas les consignes ou il fait du bruit, il parle tout le temps même après plusieurs avertissements et que là bien moi ça m'empêche supposons d'enseigner et là à cause de ça bien là on n'aura pas le temps de finir (...) Donc là, à ce moment-là, je le retire. (Marie)

Le retrait peut s'effectuer de différentes manières. Parfois, l'enseignant demandera à l'élève d'aller dans le corridor ou encore il sortira son bureau de la classe. D'autres fois, un local spécial est prévu dans l'école pour les élèves qui sont retirés des cours. Si l'élève ne peut être laissé sans surveillance ou qu'il refuse de sortir par lui-même de la classe, l'enseignante peut également faire appel à d'autres intervenants de l'école : secrétaire, direction, éducateur spécialisé, psychologue, etc.

Certaines participantes ont mentionné le retrait des élèves comme tactique pour régler les difficultés vécues avec eux. Soulignons toutefois que même si l'utilisation du retrait semble généralement efficace, il est parfois difficile de faire le retrait lorsque les intervenants ne sont pas disponibles et qu'aucun local n'est prévu à cette fin. En effet, sans surveillance, les élèves retirés risquent de continuer à adopter un comportement perturbateur, comme le relatent ces deux participantes :

On le plaçait...on lui demandait de s'asseoir en dehors de la classe. Et là lui il trouvait ça drôle, OK. Il trouvait ça drôle de se faire sortir de la classe. Il finissait par se montrer la « bette » dans la fenêtre ou bailler la porte et écouter. Ça ne fonctionnait pas plus même si tu le sortais là. Moi, ce que je pense, c'est qu'on aurait eu besoin d'une intervenante au début ou d'un local dans l'école pour les élèves qui sont en trouble de comportement là parce que ça n'a pas donné...ça n'a rien donné. (Suzanne)

Comme cette semaine, bien la semaine dernière, j'ai sorti un élève, j'ai sorti son bureau avec sa chaise puis là, un moment donné, c'est parce qu'il cognait dans la porte et là tout le monde disait: «Il cogne!» Donc, là finalement on parlait juste de lui qui cognait donc là on n'avançait pas (Marie)

Ainsi, l'utilisation du retrait sous surveillance d'un éducateur spécialisé ou de la direction de l'école semble être plus efficace que la simple sortie de l'élève dans le corridor.

- L'utilisation de stratégies de dédramatisation et de déresponsabilisation

Face aux difficultés vécues avec les élèves, certaines enseignantes débutantes vont employer des moyens comme la dédramatisation qui permet à l'enseignante de remettre en perspective une situation difficile et de la relativiser, soit en la comparant à d'autres situations vécues ou encore en la comparant avec des situations vécues par autrui. Par exemple, une participante explique comment, après une journée de suppléance particulièrement difficile, elle est allée rencontrer son ancienne enseignante associée qui travaillait à la même école et qui l'a aidée à dédramatiser :

J'étais allée voir mon enseignante associée, elle était dans la même école et là j'étais...là, je pleurais, je pleurais. Et j'étais là : « Ça n'a pas d'allure » et tout ça. Et là mon enseignante associée elle s'était mise à me raconter, elle, comment c'était quand elle a commencé à faire de la suppléance. Et elle me disait : « Voyons, ce n'est pas si pire que ça. Il n'y a personne qui a sauté en bas des fenêtres. Il n'y a personne qui s'est blessé et tout ça » Et là, en même temps, il y a d'autres enseignantes qui se sont rajoutées et là on a discuté ensemble et là ça a vraiment...ça a vraiment dédramatisé la situation. (Paméla)

De même, une stratégie semblable qui peut être utilisée est la déresponsabilisation, qui doit ici être considérée sous un angle positif dans le sens que l'enseignant débutant remet en perspective sa part de responsabilité et admet que dans une situation donnée, il n'est pas toujours le seul responsable des événements ou encore que l'intervention ne relève pas uniquement de sa responsabilité. Ainsi, comme l'indiquent certaines participantes, si l'enseignante a un rôle important à jouer, il ne faut pas non plus négliger le rôle de la famille et des autres influences extérieures quant à l'éducation de l'enfant.

De même, lorsqu'une situation tourne mal, l'enseignante peut en être en partie responsable, mais l'élève a souvent sa part de responsabilité également, comme l'explique cette enseignante :

Et il y a des fois je me dis que quand un élève monte sur le plafond et se met à lancer des jouets, bien, à quelque part, je n'aurais rien pu faire pour que ça aille mieux pour cet enfant-là. C'est un enfant qui fait ce comportement-là avec son enseignante et qui le refait avec moi... Il n'y a pas juste... il n'y a pas juste nous les enseignantes qui ont toute la responsabilité de ce qui se passe non plus là. On en a une mais... Il y a des situations des fois que j'apprends à me dire: « Bien, ce n'est pas juste de ma faute là. » L'élève a sa part de responsabilités et c'est comme ça. » (Michelle)

Enfin, cette stratégie s'applique également lorsque la débutante réfléchit à propos d'une situation difficile et qu'elle constate que l'intervention auprès de certains élèves n'est pas uniquement de son ressort mais qu'il faut recourir à d'autres spécialistes pour l'aider : technicien en éducation spécialisée, psychologue, psychoéducateurs, etc.

- L'ignorance intentionnelle

Face à certains écarts de conduite de la part des élèves, une tactique qui peut être utilisée par les enseignantes débutantes est de ne pas réagir et de laisser passer la situation sans intervenir. Cela permet de ne pas envenimer une situation qui, somme toute, est jugée bénigne par l'enseignante :

Un petit comportement qui n'est pas si pire que ça là, il y a une fille en sixième année qui placote beaucoup mais tu l'avertis, elle placote mais elle est tout le temps comme ça et tu le savais. L'enseignante elle me le disait que c'était un groupe qui placotait beaucoup et que c'était... bon, ce n'est pas dramatique donc je me dis bah! ce n'est pas grave là. Je ne suis pas là tout le temps donc je me dis bah! une journée, même si elle placote, ça c'est un comportement que je peux laisser... (Alicia).

À l'inverse, l'ignorance intentionnelle peut également être utilisée comme moyen de survie lorsque l'enseignant n'en peut plus, qu'il se sent découragé et dépassé et qu'il ne se sent pas la force d'intervenir :

Parfois, quand ma journée est trop... je suis trop écoeurée là, ce qui arrive au moins une fois par semaine, bien mettons à la fin de la journée, je vois que mes élèves ne m'ont pas écouté, que ça a été de la «merde» et que c'est l'enfer là... Bien des fois dans le vestiaire ça crie et ça s'énerve et je vois l'autre prof qui fait: «Bien là, fais quelque chose!» Là, je l'ai regardé et j'ai dit: «Regarde, je suis là ... ». Parfois, je laisse tomber parce que... ma journée sinon elle est épouvantable.(Delphine)

Dans ce dernier cas, l'ignorance intentionnelle s'avère davantage une stratégie de survie plutôt que de gestion, puisqu'elle sert davantage de moyen d'évitement et de décompression que de façon de gérer efficacement la classe.

Par contre, l'ignorance intentionnelle peut être utilisée de façon plus stratégique pour ignorer le comportement répréhensible d'un élève qui veut attirer l'attention, dans l'espoir que ce dernier cesse son comportement. Par exemple, face à un élève qui boudait souvent, une enseignante a décidé de le laisser faire et de ne pas aller discuter avec lui. Comme l'élève ne réussissait pas à obtenir de l'attention de cette manière, par la suite, il boudait de moins en moins longtemps.

• L'utilisation d'une feuille de route

Pour régler ou atténuer les problèmes de comportement rencontrés chez un élève, des participantes, ayant eu une classe à plus long terme, ont utilisé une feuille de route. Cette

feuille vise à inciter l'enfant à adopter des comportements appropriés et elle permet d'effectuer un suivi auprès des parents. Souvent, des récompenses sont prévues si l'élève parvient à améliorer son comportement. Dans les deux exemples rapportés par les participantes, le succès de cette tactique s'avère néanmoins mitigé, étant donné les grandes difficultés vécues par les élèves :

C'est sûr qu'on ne peut pas faire de miracles avec elle, sauf que j'avais établi un suivi, c'était comme une feuille de route. Dans le fond, là j'y allais vraiment à la demi-journée. Si ça va bien le matin, je lui mettais un collant. J'ai fait un calendrier, supposons du lundi au vendredi, là je marquais: AM, PM. Bon, si ça allait bien lundi matin, ah on te met un collant. Ah, ça va bien l'après-midi, on t'en met un. Et si elle avait, bien là, ça, ça variait d'une semaine à l'autre, des semaines je disais: «Si tu as six collants cette semaine, tu peux te choisir une surprise». (...) Mais... Mais, des fois ça marchait, des fois ça ne marchait pas. (Marie)

Je n'ai pas plus trouvé de solution à long terme là, donc... Mais c'est sûr qu'on faisait une feuille avec... je l'encourageais soleil, nuage, éclair et elle était super contente quand elle était dans le soleil là et sa mère aussi. Mais ça va rester tout le temps une enfant avec beaucoup de caractère là (...) Oui, je le sais qu'elle était contente quand elle avait son soleil mais... est-ce que ça lui faisait vraiment de quelque chose quand elle avait un éclair? Il n'y a pas grand-chose qui lui fait quelque chose à cette enfant-là. (Émilie)

Malgré le peu de succès obtenu, les deux participantes mentionnent que c'est une tactique qui pourrait bien fonctionner avec d'autres types d'élèves. En outre, même si l'utilisation de la feuille de route n'a pas engendré de progrès notable quant au comportement de l'élève, elles apprécient tout de même le suivi que permet cette méthode.

- La mise en place d'un conseil de coopération

Une des participantes a tenté de mettre en place un conseil de coopération au sein d'une classe de cinquième année dans laquelle elle avait un contrat à temps partiel. Cette classe était particulièrement difficile et il y avait beaucoup d'élèves présentant des troubles de

comportement. Toutefois, même si elle a maintenu le conseil de coopération pendant quelques mois, elle a choisi de l'arrêter car ça ne fonctionnait pas et que ça créait encore plus de tension entre les élèves, comme elle l'explique ici :

J'ai établi mes règles, s'il y a un manque de respect premier avertissement, au deuxième tu sors du conseil, c'est facile. Je leur mets toujours mes règles. Des fois, il y a un élève par exemple: «Bon, je n'ai pas aimé que telle élève fasse une crise en pleine classe.» Bien c'est un droit. Je dis: «Bon, bien là, c'est à l'élève de parler.» Et là, elle «pogne les nerfs» donc là ça fait «poigner les nerfs» aux autres. Et là, quand j'ai eu un élève qui a dit: «Je ne l'aime pas le conseil.» Ça a fait: «Oui, ça ne marche pas.» (Delphine)

Encore une fois, il semble bien qu'une telle tactique ne puisse être employée que dans le cadre d'une relation à plus long terme avec un groupe d'élèves et qu'elle ne puisse pas être appliquée lors d'une suppléance occasionnelle.

Pour terminer cette section, il convient de souligner que le choix des tactiques à appliquer varie selon la situation et selon la personnalité de l'enseignante. Certaines interventions ont été longuement réfléchies à l'avance et découlent de la réflexion et de la remise en question fréquente de l'enseignante. Toutefois, comme l'indique cette participante, le choix des interventions à mettre en œuvre face à différentes situations problématiques ne s'inscrit pas nécessairement dans une stratégie organisée et structurée à l'avance, mais relève d'une certaine part d'instinct :

C'est très spontané l'enseignement. Ce n'est pas des choses réfléchies à l'avance, souvent il y a une grosse part d'instinct là. La situation arrive, tu n'as pas le temps de... Bon, un élève frappe un autre, tu n'as pas le temps de t'asseoir et de réfléchir pendant une demi-heure à ce que tu fais là. Il faut que tu intervilles tout de suite donc... c'est ça. C'est souvent instinctif là ce n'est pas... C'est sur le moment... Bien, sur le moment j'interviens du mieux que je le pense. Des fois, après coup, je me dis: «Ah! J'aurais peut-être dû faire ça à la place.» Après j'y réfléchis, je me dis: «Bien, j'aurais peut-être dû faire ça. Si la situation se reproduit, bien là j'agirai peut-être différemment.» (Michelle)

Malgré les nombreuses situations où l'enseignant agit par instinct plutôt que par stratégie, il demeure que face à plusieurs situations reliées à la discipline (perte de contrôle de la classe, élèves présentant des troubles de comportement, etc.), les débutantes se disent démunies ou impuissantes, ce qui peut mener à trois réactions principales possibles :

1. Le sentiment de ne rien pouvoir faire et donc l'acceptation de la situation même si cette dernière semble intolérable. Dans ce cas, aucune stratégie particulière n'est mise en œuvre puisque le débutant a l'impression que, peu importe ce qu'il fera, la situation est désespérée.
2. Le tâtonnement, c'est-à-dire l'essai de différents trucs ou tactiques pour parvenir à régler la situation, avec plus ou moins de succès. Cette réaction peut amener l'enseignante à mettre en œuvre les différentes tactiques mentionnées précédemment, mais sans que l'on puisse parler d'une véritable stratégie d'ensemble structurée et systématique.
3. L'établissement d'une stratégie de recherche d'aide, qui permettra au débutant d'aller chercher le soutien et les conseils dont il a besoin afin de parvenir à régler les difficultés disciplinaires rencontrées. Cette dernière stratégie sera présentée dans la section suivante.

3.1.2.2 Stratégie de recherche d'aide

Toujours dans l'optique de régler les difficultés disciplinaires rencontrés quant à sa relation avec les élèves, l'enseignant débutant peut, outre les tactiques de gestion, mettre en œuvre une stratégie de recherche d'aide, afin de s'assurer d'obtenir les conseils et le soutien dont il a besoin. La stratégie de recherche d'aide englobe différentes tactiques :

- aller demander conseil;

- avoir recours au personnel de soutien;
- avoir recours à la direction;
- contacter les parents.

- Aller demander conseil

Outre les moyens de gestion du comportement, employés auprès de l'élève afin de trouver des solutions aux problèmes rencontrés, les enseignantes débutantes vont également discuter des difficultés vécues en classe avec d'autres enseignants ou avec divers spécialistes, afin de tenter d'obtenir des conseils sur la façon appropriée d'intervenir.

Souvent, la recherche de conseils s'effectue après avoir vécu une situation plus difficile avec un groupe ou avec un élève : classe particulièrement agitée, élève ayant adopté un comportement violent, élève en crise, situation de perte de contrôle d'un groupe, etc. Le débutant a alors besoin d'être rassuré, de reprendre confiance en son potentiel et de trouver des pistes d'intervention pour éviter que la situation ne se reproduise dans l'avenir. Par exemple, une participante décrit comment elle est allée chercher conseils auprès d'autres enseignants à la suite d'une suppléance dans un groupe particulièrement difficile :

Suite à ça, je me suis mise à discuter avec eux autres bon, qu'est-ce que je pourrais faire pour améliorer ma discipline dans cette classe-là. Et là, on a émis pleins d'idées tout le monde ensemble et finalement, je me suis créé un système d'émulation avec des points et j'avais une activité récompense à la fin de mon séjour. (Paméla)

Nous analyserons plus précisément la relation que l'enseignant débutant développe avec les collègues (autres enseignants ou spécialistes) dans la section 3.4.

- Avoir recours au personnel de soutien

Lorsque l'enseignante débutante intervient auprès d'élèves présentant des troubles de comportement ou tout simplement un comportement dérangeant en classe, elle peut avoir recours au personnel de soutien de l'école, soit à l'éducateur spécialisé, au psychologue ou au psychoéducateur. Ces personnes-ressources peuvent être très utiles aux débutantes, mais elles ne sont toutefois pas toujours disponibles au moment où elles en auraient besoin et l'enseignante doit alors se débrouiller seule :

Juste avant la relâche, je suis allée dans une nouvelle classe et j'avais des enfants qui étaient sous médication et que je soupçonnais fortement de ne pas avoir pris leur Ritalin. Cette fois-là, j'ai voulu avoir l'aide d'une TES, la TES était partie déjà en congé pour la relâche, donc j'ai dû...j'ai dû sortir un enfant là qui...qui frappait les autres et tout. (Paméla)

Tel que mentionné dans la section portant sur le retrait, le personnel de soutien est souvent utilisé lorsque l'enseignante souhaite retirer un élève du groupe. Cela permet alors de s'assurer que l'élève ne soit pas laissé sans surveillance. Par exemple, une participante relate qu'elle a envoyé une élève de sixième année chez le technicien en éducation spécialisée (TES) puisqu'elle refusait de faire le travail en classe :

Je l'ai eu dans la classe je pense cinq minutes elle m'a fait une crise, elle dit: «Non, je ne veux plus rien faire.» Et elle était agressive. J'ai dit: «Tiens regarde, tu t'en vas rencontrer le TES.» Je suis allée la revoir à la récréation et elle était encore en crise. Finalement, elle est restée là. (Alicia).

Par ailleurs, comme le démontre l'exemple suivant, l'éducateur peut également être utilisé pour désamorcer une crise lorsqu'il y a perte de contrôle du groupe. Dans ce cas, l'éducateur peut être amené à sortir plusieurs élèves de la classe :

S'il y a une grosse crise, là c'est arrivé deux fois que la crise est généralisée dans la classe et que les cinq gars paniquent et là il y a des cris, là j'ai fait: «Toi, va chercher l'éducatrice de l'autre bord, moi je suis...» Et je l'utilise elle, donc elle dans la classe, elle est éducatrice spécialisée, elle accompagne un élève tout le temps. Et elle, quand il y a une grosse crise,

toctoctoc, elle les a sorti les quatre, elle a dit: «Continue ton après-midi, je m'occupe d'eux-autres.» (Delphine).

Enfin, une participante souligne que dans le cas de contrats plus longs, l'enseignant débutant peut également faire appel à l'éducateur spécialisé ou au psychoéducateur afin d'établir des interventions particulières auprès d'un ou de plusieurs élèves d'une classe, notamment dans le cadre de plans d'interventions.

- Avoir recours à la direction

Certaines participantes indiquent avoir eu recours à la direction, plus particulièrement lorsqu'un élève présente des difficultés d'apprentissage ou de comportement ou encore lors d'un retrait. Par contre, cette tactique est peu utilisée, et ce, pour plusieurs raisons évoquées par les participantes. Tout d'abord, la direction n'est souvent pas disponible au moment où l'enseignante débutante en aurait besoin. Ensuite, plusieurs débutantes n'osent pas y faire appel de peur que la direction pense qu'elles ne sont pas débrouillardes et qu'elle ait par la suite une vision négative d'elles. Enfin, en situation de suppléance, le débutant ne connaît pas toujours la direction et ne l'a parfois même jamais vue. Nous aborderons plus loin de manière plus approfondie la relation entre l'enseignant débutant et les directions qu'il rencontre (voir section 3.2).

- Contacter les parents

Parfois, face à un élève adoptant un comportement inapproprié, l'enseignante débutante va contacter les parents, soit par écrit, au téléphone ou en personne, afin de discuter de la situation avec eux. Ce contact permet d'informer le parent du comportement de son enfant, de mieux connaître la situation familiale d'un élève, de tenter de comprendre les motifs qui influencent son comportement et de trouver des pistes de solution pour aider l'élève à s'améliorer.

Bien oui dans le fond, dans mon remplacement de trois mois en maternelle là, mettons un élève il y a un bout je voyais que ça n'allait pas bien, là tu

appelles les parents et: «Ah, il se passe ça, ça à la maison.» Ça aide à comprendre. (Emilie)

La relation que l'enseignante débutante entretient avec les parents sera examinée davantage dans la section 3.3 portant sur la relation avec les parents. Notons toutefois que le contact avec les parents est davantage présent lorsque l'enseignant débutant effectue un contrat ou un remplacement long, alors qu'en suppléance, il s'avère quasi-absent. Enfin, pour les élèves présentant des difficultés récurrentes, le contact avec les parents peut également être effectué par le moyen d'une feuille de route, tel que mentionné précédemment.

3.2 Relation avec la direction

Dans cette section, nous analyserons un autre type de relation que l'enseignant débutant entretient dans le cadre de sa profession, soit la relation avec la direction. Dans le cas des enseignants débutants, cette relation fait référence au lien établi entre l'enseignant et les divers membres de la direction (directeur, directeur-adjoint) des écoles fréquentées, que ce soit en suppléance ou lors d'un contrat. Puisque toutes les participantes de cette étude ont déjà effectué de la suppléance occasionnelle ou en effectuent encore, les relations avec les directions sont multiples vu le nombre d'écoles fréquentées, mais également limitées étant donné le peu de temps passé dans chacune des écoles. Les répondantes ayant eu des contrats ou des remplacements plus longs ont parfois pu établir des contacts plus soutenus avec les membres de la direction. Toutefois, comme nous le verrons, ce n'est pas souvent le cas puisque les directions sont parfois très occupées et donc pas toujours disponibles pour les enseignantes qui débutent.

Cette quasi-absence de relation entre les enseignants débutants et la direction fait en sorte que les stratégies mentionnées par les participantes concernant cette thématique sont peu nombreuses. Néanmoins, les participantes mentionnent deux principales stratégies de type intersubjectif : une stratégie de communication afin de tenter d'établir

un lien professionnel positif avec les directions rencontrées et une stratégie de résolutions des difficultés relationnelles afin de résoudre les problèmes rencontrés quant à leur relation avec la direction, soit le manque de soutien et l'indisponibilité.

3.2.1 Stratégie de communication

Tout d'abord, il faut noter que certaines participantes ont jugé qu'elles n'avaient pas à proprement parler de réelle relation avec les membres de la direction puisqu'elles ne les rencontrent que très rarement. En particulier en situation de suppléance, la relation avec la direction est, comme nous l'avons indiqué précédemment, très limitée, voire même absente :

Les directions en suppléance, il y a des écoles où je n'ai jamais vu la direction. Bien c'est-à-dire que j'ai vu, plus vu la direction adjointe si on veut. Parce que j'ai remarqué que souvent dans les écoles, il y a beaucoup de directeurs qui sont absents, donc trois jours semaine et les deux autres journées c'est une directrice ou un directeur adjoint. Donc, eux, je les vois, parce que souvent bon quand je fais de la suppléance, si j'ai un petit deux minutes, bien je vais aller me présenter à la direction. Mais souvent, ça arrive que je vais aller me présenter et ils ne sont pas là. Donc, j'ai une relation, je ne sais pas quel mot employer là mais c'est...je ne les connais pas beaucoup. (Marie)

Malgré ce manque de relation, plusieurs participantes à l'étude semblent conscientes du fait que la plupart des directions sont particulièrement occupées, ce qui explique selon elles leur manque de disponibilité et la difficulté à établir une relation avec ces dernières : « *Dans certaines écoles où je vais c'est une direction pour quatre établissements. Donc, c'est assez difficile d'avoir du soutien de la direction.* » (Paméla)

D'ailleurs, même si aucune question de l'entrevue ne mentionnait la relation avec la secrétaire de l'école, plusieurs participantes ont fait un parallèle en indiquant qu'il était beaucoup plus facile pour elles d'avoir une relation avec cette dernière qu'avec la direction, comme nous pouvons le voir dans les trois exemples qui suivent, qui

témoignent également de la relation assez limitée que les enseignantes suppléantes établissent avec la direction :

Bien des fois, je ne sais même pas c'est qui la direction. Des fois tu arrives dans l'école, ils ne sont pas là ou ils sont occupés. Ça ne nous dérange pas vraiment, on a plus affaire avec les secrétaires qu'avec les directions. (Michelle)

Souvent, je pense que la réalité c'est que les directeurs de nos jours sont dans une, deux écoles, c'est quand même beaucoup. Ils sont en réunion, je ne sais pas mais... Moi, je ne les ai pas croisés beaucoup en tout cas, pour ma part. (...) Des fois, ils ont l'air quand même occupés quand on a... Je ne sais pas, je trouve qu'ils ont moins... Bien, pas toutes les directions mais il me semble que c'est moins facile le rapport que la secrétaire qu'il me semble qu'elle a tout le temps du temps pour toi. Et il me semble la direction, pas toutes là, mais elles sont... Bonjour et ils sont occupés et ils tapent sur le clavier. Non. En tout cas, c'est plus difficile avec la direction je trouve. (Marianne)

Non, je ne les vois pas souvent. Quand je les vois des fois elles passent dans le corridor mais... La direction, je ne suis pas tellement proche d'eux-autres vu qu'il y en a plusieurs aussi là. Je ne vais pas tout le temps dans la même école donc... Je suis plus proche de la secrétaire mettons parce que c'est plus elle qui m'appelle. Mais la direction, non. Elles sont plutôt absentes dans ma tête. (Alicia)

Étant donné la situation, les tactiques comprises dans la stratégie de communication avec la direction se limitent bien souvent à de simples gestes de politesse : sourire, être de bonne humeur, saluer, parler poliment, vouvoyer, aller se présenter à l'arrivée dans une nouvelle école, discuter à l'heure du midi, etc. La relation est alors cordiale, respectueuse, mais tout en demeurant strictement professionnelle, assez distante et plutôt superficielle :

Je les salue. Je les salue toujours c'est sûr. Puis parfois, bon bien le midi quand elles sont là, bien je me mêle toujours aux discussions de groupe, on jase. Mais, c'est quand même... comment je pourrais dire ça... même que parfois on peut faire des farces et puis tout ça mais je dirais qu'il y a quand même une certaine distance parce qu'on ne les voit pas souvent. (Paméla)

Néanmoins, une participante relate une tactique particulière pour établir une bonne relation : aller discuter avec la direction de ce qu'on aime dans l'école. Comme l'explique cette participante, cette façon de faire permet de ne pas juste discuter de ce qui est négatif, mais plutôt d'apporter des commentaires positifs et cela peut donc aider à établir une bonne relation :

Bien je pense que c'est de le dire quand aussi, pas juste aller parler des problèmes, mais quand ça va bien et quand on aime l'école et on aime l'ambiance et on aime les gens avec qui on travaille, je pense que c'est d'aller le dire. Pas tout le temps non plus là pour ne pas avoir l'air « têteux » là mais, parfois de passer un petit commentaire quand le directeur ou la directrice dîne pas loin de toi et parfois, ils vont demander: « Puis, comment ça va? Aimes-tu l'école? » Bien c'est sûr c'est ça c'est de le dire aussi sans attendre qu'il te le demande. Dire: « J'aime ça l'école ici, tout le monde est fin. » Je pense que ça, les directeurs, ils aiment ça quand on leur dit ça. (Marie)

Lorsqu'une relation est possible avec la direction, souvent lors de remplacements plus longs, plusieurs enseignantes semblent tout de même insatisfaites. En effet, une grande partie des commentaires émis sur les directions dans le cadre de cette étude témoignent de l'insatisfaction des enseignantes débutantes quant à l'indisponibilité des directions ou quant à leur désintérêt de ce que vivent les suppléantes (comme nous le verrons dans la section suivante portant sur les difficultés relationnelles). D'ailleurs, si quelques participantes disent pouvoir compter sur la direction lors du retrait d'un élève, d'autres indiquent clairement qu'elles préfèrent faire appel au technicien en éducation spécialisée ou au psychoéducateur. Néanmoins, certaines directions se montrent plus avenantes et vont même rencontrer à l'avance le suppléant pour lui offrir leur soutien au besoin :

Mais parfois c'est le directeur qui vient me voir. J'ai eu ça dans une école, il est venu me voir, il a dit: « Bonjour, c'est moi le directeur. S'il y a quelque chose aujourd'hui, tu viens me voir. Gêne-toi pas. » (Delphine)

De même, une débutante fait l'éloge de trois directions qu'elle a eues lors de différents contrats, tout en notant toutefois que la situation aurait été bien différente si elle était tombée sur un autre directeur de sa connaissance :

Dans mes remplacements, j'ai eu des bonnes directions d'école aussi là. Monsieur X, à l'école X, tu ne peux pas avoir un meilleur directeur que ça là. Donc lui, à long terme, je le savais que s'il y avait quelque chose, je pouvais toujours compter dessus et il me le disait souvent là c'est vraiment... Mais je ne suis pas sûre qu'avoir fait mon remplacement dans une autre école que je ne nommerai pas, je ne pense pas que j'aurais eu autant d'appui. [...] Et l'autre aussi là, j'en ai eu deux autres que c'était des femmes et ça a été super, ça a très bien été là. (Émilie)

En résumé de cette section, les relations qu'entretiennent les enseignantes débutantes sont souvent insatisfaisantes, absentes ou limitées et la stratégie de communication établie pour établir une bonne relation est donc souvent restreinte à de simples gestes courtois et professionnels. Toutefois, certaines enseignantes ont eu la chance de rencontrer des directions qui étaient plus présentes, plus soutenantes et avec lesquelles l'établissement d'une relation était davantage possible.

3.2.2 Stratégie de résolution des difficultés relationnelles

La principale difficulté concernant la relation avec la direction découle de ce qui a été énoncé précédemment, c'est-à-dire la perception d'un manque de disponibilité des membres de la direction et l'impossibilité fréquente de faire appel à eux en cas de besoin. Ces difficultés sont énoncées par l'ensemble des participantes et font en sorte que, lorsqu'elles vivent des situations particulières, elles vont tenter de se débrouiller seules ou d'aller chercher l'aide de collègues enseignants plutôt que de se tourner vers la direction :

Moi, le directeur avec qui j'ai fait affaire si on veut, il avait comme deux écoles. Je ne le voyais pas beaucoup et c'était difficile de le rencontrer. Il était sympathique mais pas nécessairement très, très présent. Des fois

j'avais des questions, j'allais les poser mais soit qu'il n'était pas là ou...Donc, je posais peut-être plus mes questions à d'autres personnes, peut-être plus au personnel enseignant parce qu'il n'était pas très...très présent. (Marianne).

Une autre tactique pour faire face au manque de disponibilité de la direction est de tenter « d'accrocher » cette dernière dans un moment où elle est disponible ou encore de prendre rendez-vous, afin de s'assurer de pouvoir la rencontrer :

Je l'ai vu, je les vois je les croise parfois là mais...Je trouve que je suis comme laissée à moi-même et si j'ai des questions bon bien j'essaie d'aller l'accrocher entre deux rendez-vous pour leur demander. Parce que moi, c'est des directions qui n'ont pas juste une école, qui ont deux, trois ou quatre écoles. Donc, elles ne sont pas toujours à l'école. (Suzanne).

Plus que de l'indisponibilité, certaines participantes ont plutôt ressenti du désintérêt de la part de la direction par rapport aux problèmes que les enseignantes suppléantes pouvaient vivre en classe avec les élèves.

Bien, quand j'ai eu des problèmes avec ma première année, au début de l'année. Parfois, je pouvais avoir des journées que...quand il n'y avait pas d'intervenantes, que j'avais juste le goût de pleurer là, c'était épouvantable puis...mais je réussissais à faire mes journées pareil. Je croisais le directeur dans l'école et je trouvais ça plate qu'il ne s'intéresse pas plus, qu'il ne s'informe pas plus [...]. On dirait que quand il y a un problème, il ne le voit pas...bien je ne veux pas...c'est plus par manque de temps d'après moi qu'il faisait ça là mais quand il voit que ça brasse un petit peu plus, il va être plus distant parce qu'on dirait qu'il a déjà un paquet d'affaires à régler et il ne veut pas s'en rajouter un autre. (Suzanne).

En effet, souvent, les enseignantes débutantes ressentent que le mieux à faire est de ne pas déranger les directions, étant donné qu'elles sont déjà très occupées et qu'elles ne sont pas toujours intéressées par leurs problèmes. La direction est alors employée uniquement en dernier lieu, lorsque les autres moyens utilisés pour régler un problème n'ont pas fonctionné. D'ailleurs, deux participantes ont désigné la direction comme étant «*le dernier recours* » :

Dans le fond, quand j'ai besoin j'y vais. C'est sûr que quand je n'ai pas besoin non plus je ne les dérange pas à tout bout de champ pour rien là. C'est vraiment le dernier recours, là, pour la discipline là. (Émilie)

Moi, je trouve que c'est mon dernier recours. Quand ça ne marche pas, quand j'ai essayé...quand moi j'ai essayé, quand la TES a essayé, quand j'ai par exemple pris d'autres moyens comme un système d'émulation, quand j'ai épuisé là toutes mes ressources là, c'est comme...c'est le dernier recours. (Paméla)

Aux dires des participantes à notre étude, l'indisponibilité et le désintérêt de certaines directions font en sorte que les débutantes ne se sentent pas toujours soutenues comme elles le souhaiteraient, notamment quant à la discipline. Ces problèmes amènent une stratégie de résolution des difficultés relationnelles qui comprend diverses tactiques. Ainsi, tel que nous l'avons vu dans la présente section, les deux principales tactiques pour pallier à l'indisponibilité ou au désintérêt de certaines directions sont :

- tenter de se débrouiller seul et de déranger le moins possible les directions en ne les utilisant seulement qu'en dernier recours;
- essayer d'obtenir un rendez-vous lorsqu'elles sont disponibles en les « accrochant » au passage.

3.3 Relation avec les parents

Nous analyserons ici un type particulier de relation que l'enseignant novice développe dans le cadre de sa pratique : la relation avec les parents. Comme nous le verrons, en contexte de suppléance, la relation avec les parents est parfois limitée, tout comme pour la relation avec les directions. Par contre, la relation établie avec les parents s'avère plus présente lorsque les enseignantes débutantes effectuent un remplacement long ou un contrat.

Similairement à la relation avec la direction, les enseignants mettent en œuvre deux principales stratégies intersubjectives quant à leur relation avec les parents, soit la stratégie de communication et la stratégie de résolution des difficultés relationnelles.

3.3.1 Stratégie de communication

L'expérience de la relation avec les parents est plus importante chez les débutantes ayant eu l'occasion d'effectuer un contrat ou un remplacement long, alors qu'elle s'avère très ténue chez celles qui n'ont effectué que de la suppléance occasionnelle.

La stratégie de communication afin d'entrer en contacts avec les parents peut s'effectuer de différentes manières. Tout d'abord, les enseignantes peuvent communiquer avec les parents par écrit, soit en rédigeant une note, une lettre ou un message dans l'agenda de l'élève. Ces communications visent le plus souvent à informer le parent du comportement répréhensible de son enfant. En suppléance, il s'agit du principal mode de communication avec les parents, mais comme l'indique cette enseignante, c'est une communication qui s'établit parfois dans un seul sens puisque le remplaçant n'est souvent pas là le lendemain pour effectuer le suivi avec le parent :

Parfois, j'écris des messages si ça n'a pas bien été et qu'il a un code jaune mettons l'enfant, bien je peux écrire un message pourquoi il a un code jaune là. Mais, dans le fond, je n'ai même pas la suite là, ce n'est pas à moi qu'il ramène le lendemain, qu'il a fait signé ou qu'ils ont un commentaire donc... Je ne sens pas vraiment que c'est une relation. Ça va juste d'un bord là, c'est moi qui leur écris, mais ils ne peuvent même pas me répondre. (Alicia)

Même si la majorité des participantes indiquent envoyer des messages qui visent à informer les parents du mauvais comportement de l'enfant, une enseignante indique plutôt effectuer un suivi régulier avec les parents et inscrire périodiquement des messages à l'agenda, ce qui peut inclure des commentaires à la fois positifs et négatifs sur le cheminement de l'enfant en classe. Cette façon de faire permet d'établir un contact

plus soutenu avec les parents et ainsi de faciliter l'établissement d'une relation harmonieuse avec eux :

Bien, je pense que ce que j'ai fait c'est de faire un suivi constant. J'essayais d'écrire des messages, pas juste c'est ça quand ça n'allait pas bien mais comme une fois par semaine. Quand je n'avais rien à dire, un moment donné, je n'écrivais rien, mais je regardais dans leur agenda et s'il y avait des élèves que je n'avais pas écrit rien pendant une semaine et demie là je me disais: «Ah! Bien là je vais écrire un petit quelque chose.» Je pense que c'est de toujours donner du feed-back. Les parents ils sentent qu'on a à cœur l'éducation de leur enfant. Donc, ils sont contents. Donc, eux-autres aussi écrivent des messages et la communication se fait bien. (Marie)

Dans le même sens, une autre participante souligne l'importance d'émettre des commentaires positifs aux parents :

Bien, je pense que c'est toujours important avec les parents de ne pas leur apporter juste du négatif, de leur montrer que leur enfant a aussi des bons côtés, des belles qualités et qu'on est capable de les voir. (Paméla)

Outre les communications par écrit, d'autres contacts sont établis par téléphone. Encore une fois, les contacts téléphoniques s'effectuent surtout lorsqu'un élève a un mauvais comportement en classe ou lorsqu'une situation particulière survient.

Les contacts en personne sont beaucoup plus rares que les contacts par écrit ou par téléphone. Ils s'effectuent soit lors des rencontres de parents lorsque la participante a un contrat ou un remplacement long, ou encore lors de situations particulières : rencontre avec un parent d'élève en difficulté, plan d'intervention, etc. Ainsi, dans le cadre de cette étude, seulement deux enseignantes indiquent avoir eu des contacts en personne avec des parents depuis leur début dans la profession (sans compter les contacts établis en stage) : une participante a rencontré les parents d'un enfant dysphasique et une autre a effectué des rencontres de parents lors de la journée de remise des bulletins. Pour les deux participantes, ces expériences de contacts directs avec les parents se sont bien déroulées.

Afin que le contact avec les parents s'effectue de façon harmonieuse, diverses tactiques de communication peuvent être employées par les débutantes. Tout d'abord, les enseignantes indiquent être souriantes, polies, de bonne humeur, démontrer un bon sens de l'écoute et se montrer ouvertes aux commentaires et suggestions des parents. Bref, il s'agit de parvenir à faire sentir aux parents qu'elles agissent pour le bien de leur enfant et qu'elles souhaitent collaborer avec eux.

En outre, les débutantes ajoutent également qu'elles s'assurent de communiquer clairement avec les parents, surtout lorsqu'il s'agit de décrire le comportement de l'enfant. En effet, si le message est peu détaillé, des incompréhensions risquent de survenir. Par ailleurs, il faut qu'elles s'assurent de s'identifier dans les messages, notamment en contexte de suppléance ou de contrat à temps partiel, puisque les parents ne les connaissent pas toujours, comme le souligne cette participante :

Moi, je pense plus aux élèves en trouble de comportement là, si j'ai à remplir un papier comme quoi que un élève a eu un mauvais comportement, je vais m'assurer vraiment de décrire en détail et de nommer, de me nommer moi mais de dire qui je suis parce que ça ne veut pas dire que le parent me connaît vraiment là. Je vais essayer de mettre ça le plus clair possible dans le fond. (Suzanne)

Ensuite, des enseignantes mentionnent qu'elles doivent éviter de dicter le comportement que les parents doivent adopter. En effet, même si elles peuvent conseiller les parents lorsqu'ils le demandent, elles ne doivent pas leur imposer une façon d'agir avec leur enfant. De même, une participante note qu'il faut éviter de s'ingérer dans la vie familiale et dans le fonctionnement à la maison, puisque cela n'est pas du ressort des enseignants.

Dans le même sens, plusieurs participantes soulignent que pour avoir une bonne relation avec les parents, elles doivent éviter les préjugés et faire preuve de beaucoup de respect envers eux, même si elles ne sont pas toujours d'accord avec leurs idées ou avec leurs valeurs :

Ne pas essayer de se montrer supérieure à eux et de dire: «Bien, c'est comme ça que vous devriez faire.» Dans le fond, le parent c'est lui qui...les parents sont les personnes les plus importantes pour l'enfant, c'est eux-autres, c'est leur enfant et nous on est là comme intervenant oui, mais à quelque part c'est eux qui sont... C'est de respecter que même s'ils n'ont pas les mêmes valeurs que nous, même s'ils sont parfois vraiment différents de nous, mais ça reste que c'est les parents de l'enfant. C'est ça, il ne faut pas se mettre à porter des jugements. (Michelle)

Pour conclure cette section, notons qu'afin d'établir des contacts harmonieux avec les parents, les enseignantes débutantes peuvent utiliser différentes tactiques comprises dans leur stratégie de communication soit :

- initier un contact avec les parents par écrit, par téléphone ou en personne;
- être à l'écoute des parents;
- faire preuve de respect, de non-jugement, de tact et de politesse;
- mentionner non seulement les problèmes vécus avec leurs enfants, mais également les points positifs.

3.3.2 Stratégies de résolution des difficultés relationnelles

Les difficultés dans la relation avec les parents surviennent souvent lorsqu'il y a un problème quant au comportement de l'enfant. Ainsi, plusieurs participantes trouvent difficile d'informer les parents lorsque leur enfant a un mauvais comportement en classe. Parfois, certains parents réagissent alors de façon impulsive ou imprévue ou se mettent en colère contre l'enseignante, ce qui rend la communication plutôt difficile. Par exemple, une participante raconte que lorsqu'elle a eu à contacter un parent pour lui parler du comportement de son enfant, il ne l'a pas crue :

Il y avait un élève qui avait brisé des calculatrices [...] Et j'avais appelé le parent cette fois-là pour les calculatrices brisées mais le parent...son enfant n'aurait jamais fait ça ! Alors c'était...ce n'était pas facile de dire: «Bien, je l'ai vu de mes yeux là regardez. Il donnait des coups sur la calculatrice parce qu'elle ne marchait pas et lui voulait qu'elle marche et il en a brisé deux ou trois.» Mais c'était un enfant qui n'était pas difficile mais je l'avais

vraiment vu, mais le parent ne me croyait pas donc ça n'a pas été... Ça n'a pas été facile... (Marianne)

Dans d'autres situations, le parent peut se mettre en colère contre l'enseignant ou réagir de manière impulsive, ce qui s'avère assez difficile à gérer. D'ailleurs, une participante souligne qu'elle ne se sent pas suffisamment outillée pour intervenir auprès de ce type de parents :

Je trouve qu'au niveau par exemple pour la gestion au bulletin avec les parents là... les parents, tu les rencontres, tu leur dis qu'il y a des problématiques avec leur enfant et là souvent ça suscite des réactions assez fortes. Ça, je trouve qu'on n'a pas eu assez d'outils pour présenter aux parents les difficultés et essayer de gérer leurs réactions. Parce que parfois, je me rappelle il y avait une dame quand j'étais à mon stage 4 et on avait présenté le bulletin, la mère est devenue rouge, elle était en colère, elle criait et tout ça et là moi j'étais là et j'avais à donner le bulletin. Là, j'étais avec mon enseignante associée, ça allait bien là mais supposons que ça aurait été ma première expérience j'aurais...j'aurais « capoté ». Ça, je trouve qu'on n'est pas bien outillé là-dessus. (Paméla)

Pour régler les différentes difficultés présentées précédemment, l'enseignante débutante peut employer différentes tactiques. Ainsi, face à un parent en colère, qui émet des reproches à l'enseignante, qui ne la croie pas ou qui lui crie après, les participantes soulignent qu'elles doivent rester calmes et tenter d'expliquer le mieux possible la situation. Selon elles, il faut alors faire preuve de diplomatie et de tact et prendre le temps d'écouter ce que le parent a à dire. Afin d'éviter d'envenimer davantage la situation, l'enseignante doit également éviter de crier après le parent ou de lui faire des reproches.

Par ailleurs, lorsqu'une enseignante rencontre une difficulté majeure avec les parents, elle peut référer à la direction. Par exemple, une participante relate qu'elle a tenté pendant plusieurs semaines de rejoindre un parent sans succès. Le parent ne répondait pas au téléphone, ne retournait pas les appels et ne réagissait pas aux messages envoyés dans l'agenda. Comme c'était un cas de négligence parentale et que le parent en question

n'envoyait pratiquement plus son enfant à l'école, l'enseignante a donc avisé la direction, puis a porté plainte à la Direction de la protection de la jeunesse (DPJ) :

Bien c'est ça, c'est comme je disais, parce qu'un moment donné il y a un parent, son enfant, il s'est absenté pendant... il venait à l'école une fois par trois semaines là. Il se passait quelque chose et le parent ne répondait pas à mes appels ni aux mots dans l'agenda donc c'est ça, j'ai avisé la direction. La direction a appelé la DPJ. Après ça, moi je l'ai appelée parce que là, ça n'avait pas été retenu avec le premier appel de la direction. Avec le mien, je pense que c'est ça, ça avait été retenu. (Marie)

En outre, dans certaines situations, la meilleure réaction s'avère... de ne pas réagir. Ainsi, une enseignante relate qu'une de ses élèves devait aller en retrait car elle avait crié très fort sur l'heure du midi. Toutefois, lorsqu'elle a fait signer le billet de retrait, le parent lui a envoyé une longue lettre de reproches. Elle a alors parlé de cette lettre avec son responsable d'école et ils ont décidé de ne pas lui répondre. Cette tactique a fonctionné puisque par la suite, la mère n'a pas reparlé de cet incident.

En résumé, les principales difficultés rencontrées quant à la relation avec les parents sont : les réactions impulsives, inattendues ou agressives de certains parents et l'absence de réponse aux messages envoyés par l'enseignante. La stratégie de résolution des difficultés relationnelles employées pour régler les différents problèmes rencontrés quant à la relation avec les parents comprend diverses tactiques, soit :

- adopter une attitude calme et diplomate;
- faire appel à la direction en cas de difficultés majeures;
- ne pas réagir (ignorance intentionnelle) dans certaines situations;

3.4 Relation avec les collègues

Dans cette dernière section concernant la dimension « rapport aux autres » de l'insertion professionnelle des enseignantes débutantes, nous étudions la relation que ces dernières entretiennent avec les collègues. Dans le cadre de cette étude, le terme « collègue »

désigne les différents professionnels que l'enseignante débutante rencontre au cours de sa pratique : autres enseignants, spécialistes, psychologues, techniciens en éducation spécialisés, psychoéducateurs, orthopédagogues, conseillers pédagogiques, etc. Ce terme exclut toutefois les membres de la direction puisque nous avons déjà étudié cette relation dans une section précédente. De plus, dans la présente section, une attention plus particulière est portée à la relation avec les autres enseignants puisqu'elle est souvent plus régulière et soutenue que la relation avec d'autres professionnels (psychologues, psychoéducateurs, technicien en éducation spécialisée, etc.), qui s'avère plus limitée, voire même parfois absente.

Afin de faciliter l'analyse de la relation avec les collègues, nous étudierons les deux principales stratégies mises en œuvre par les enseignantes débutantes soit la stratégie de communication afin d'établir des relations harmonieuses avec les collègues et la stratégie de résolution des difficultés relationnelles vécues. Ces deux stratégies, puisqu'elles font directement référence à la relation établie entre l'enseignante et les collègues, sont de type intersubjectif.

3.4.1 Stratégie de communication

Tel qu'indiqué précédemment, nous présentons ici les différentes tactiques employées par les débutantes afin de parvenir à établir des relations harmonieuses avec les collègues.

Concernant les relations avec les autres enseignantes, les participantes indiquent qu'elles sont généralement bonnes, quoique souvent assez limitées. En contexte de suppléance, les relations sont plus ou moins approfondies, selon la fréquence à laquelle l'enseignante visite chacune des écoles.

Ça dépend. Ça dépend des écoles, ça dépend des enseignants vu qu'on en rencontre énormément. Il y en a que je m'entends mieux que d'autres, c'est normal là. Mais, souvent, je pense que je passe, bien pas inaperçue là mais

on est là en coup de vent, donc on ne les voit pas beaucoup. Mais plus je vais dans une école, je leur dis bonjour, salut, quand on se croise, ça va, on se parle sur l'heure du midi un peu mais... Une école où je ne suis jamais allée, je parle moins avec les autres c'est normal aussi là. Mais plus on y va, plus on se connaît aussi là, on apprend à se connaître. (Alicia)

Ainsi, dans les écoles où la suppléante va régulièrement, les relations avec les autres enseignants sont généralement davantage soutenues que dans les écoles où l'enseignante débutante ne remplace qu'occasionnellement. Par ailleurs, lors d'un remplacement long ou d'un contrat, les relations avec les autres enseignants peuvent parfois se développer davantage et un véritable climat d'entraide, de soutien et d'échange s'instaure alors entre les enseignants :

À l'école que je fréquente le plus souvent c'est... j'ai vraiment des liens d'amitié, c'est plus que professionnel, c'est de l'entraide et parfois aussi les autres enseignants viennent me voir et ils me posent des questions: «Bon, toi qu'est-ce que tu ferais?». Parce qu'eux-autres peut-être que la réforme, ils n'ont pas... ils n'ont pas été aussi à jour que nous. Nous, on vient de sortir de l'université, on a tout vu le nouveau programme et tout ça. C'est du partage aussi, des fois des idées par exemple, des idées d'activités, des idées de bricolage ou parfois: «As-tu des contacts, par exemple, j'aimerais ça... je ne sais pas moi, par exemple faire un projet sur telle chose, connaîtraitu quelqu'un?» Du partage, beaucoup de partage d'idées, d'information et aussi dans le fond, on se raconte un peu nos vies et c'est aussi personnel. (Paméla)

Dans ce dernier cas, la relation a pu dépasser le strict cadre professionnel et est devenue plus amicale, mais il faut toutefois noter que ce ne sont pas toutes les enseignantes débutantes qui peuvent bénéficier d'un tel réseau d'entraide et d'échange.

Afin d'établir de bonnes relations avec les autres enseignants, plusieurs débutantes indiquent qu'elles doivent d'abord faire preuve de sociabilité : sourire, être à l'écoute, saluer les gens qu'on rencontre dans l'école, s'intéresser à eux, être de bonne humeur, être sympathique, faire preuve de politesse, et surtout, aller vers les autres enseignants et discuter avec eux.

D'aller vers les autres, c'est sûr de ne pas rester dans son coin ça aide là parce que c'est sûr que si tu restes dans la classe à la récréation, au dîner, tu manges ton sandwich dans le coin de la classe, ça ne sera pas aidant. (Marianne)

Ainsi, la majorité souligne qu'elles dînent à l'école afin de pouvoir discuter avec les autres enseignants et ainsi se faire connaître et établir un contact. De même, plusieurs débutantes vont aller discuter avec les autres enseignants dans la salle des professeurs, en début de journée ou lors des récréations :

Ou même aux récréations, parfois si on peut se permettre, on descend dans la salle des professeurs pour aller leur parler un peu. Parce que nous dans le fond en enseignement un peu le moyen de connaître les autres professeurs, c'est plus dans les moments de pause ou ces choses-là parce que, quand on est avec notre classe, on ne peut pas vraiment les voir là. (Marianne)

Ainsi, les moments où la discussion avec les autres enseignants est possible (dîner, récréation, début de journée) sont souvent utilisés pour permettre de développer une bonne relation avec eux. Par ailleurs, en plus de permettre à la relation de se développer, cette tactique peut amener la débutante à se faire apprécier davantage des enseignants de l'école et ainsi, à se faire rappeler pour d'éventuelles suppléances.

Bien c'est sûr que si tu ne parles pas, si tu ne te mêles pas, si tu dînes dans ta classe la porte fermée, ça n'aide pas là. Il faut...généralement ils te rappellent parce que: «Ah! Tu es venue l'autre fois, je t'ai trouvé bien fine.» Et c'est de même que ça marche là veut, veut pas. Donc, c'est de parler, de s'intéresser à ce qu'ils font aussi et de faire comme dans le fond quand tu veux entrer en relation avec quelqu'un, tu lui parles. (Émilie)

Toutefois, comme l'indiquent plusieurs participantes, la discussion avec les autres enseignants est parfois difficile, étant donné qu'ils parlent souvent d'élèves ou d'autres enseignants que le débutant ne connaît pas ou encore d'événements qu'il n'a pas vécus. Dans ce contexte, il n'est pas aisé pour la débutante de participer à la conversation.

D'ailleurs, plusieurs débutantes indiquent que s'il faut savoir prendre sa place et aller vers les autres enseignants, il faut également ne pas prendre *trop* de place et surtout, ne pas tenter de monopoliser la conversation ou de trop vouloir attirer l'attention sur soi. En effet, il semblerait que les participantes aient conscience qu'il faut atteindre un juste milieu entre une sociabilité excessive et une réserve excessive.

Je pense que quand tu arrives dans une salle de professeurs, il ne faut pas... il ne faut pas que tu t'imposes trop là. Bien, ça ne veut pas dire de ne pas parler. Il faut être souriant, essayer de s'intégrer un peu à la conversation, se montrer gentil mais sans trop s'imposer. Il ne faut surtout pas... pas commencer à parler de sujets... à donner ton opinion sur pleins de sujets... (Michelle)

Aussi, plusieurs débutantes mentionnent qu'il faut éviter de donner son opinion sur les sujets de conversation qui pourraient porter à controverse, par exemple la religion, la politique, la réforme, etc. Toujours selon les dires des participantes à notre étude, si la novice ne connaît pas beaucoup les enseignants, mieux vaut qu'elle évite de se prononcer sur certains sujets trop délicats.

Une autre tactique mentionnée par les participantes comme pouvant aider à établir des relations harmonieuses avec les autres enseignants est de leur offrir de l'aide. Ainsi, certaines débutantes vont rendre service aux autres enseignants, ce qui permet de développer encore davantage la relation. Cette tactique est surtout utilisée avec des enseignants que la débutante connaît davantage. Comme en témoignent les deux exemples suivants, l'aide apportée peut alors prendre différentes formes : préparation d'activités, photocopies effectuées pour un autre enseignant, prêt ou échange de matériel, échange de périodes de spécialistes, etc.

Même, il y a une fois, je suis restée après l'école pour... J'y retournais la journée d'après, je suis restée après l'école avec elle pour l'aider à préparer le matériel parce que je remplaçais une deuxième fois donc ensemble on... C'est sûr que je la connaissais quand même un peu cette

année parce que l'année passée j'avais travaillé dans cette école-là aussi donc je l'avais côtoyée là. Sauf que je l'avais aidée à préparer pour le lendemain et elle était bien contente. (Marianne)

Que ça soit dans n'importe quelle école là, même si je suis là juste un avant-midi et que c'est une nouvelle école, ça peut arriver parfois que les autres enseignants ils viennent dans la classe et ils me demandent: «Est-ce que tu pourrais changer ta période de bibliothèque avec moi?» Ça, ça arrive souvent, même des professeurs qui ne me connaissent pas, ils viennent me le demander. Et moi, je suis bien ouverte à ça, donc j'essaie de les accommoder. Surtout quand tu es nouveau tu ne veux pas paraître fermé et non, non, je ne veux pas déranger rien. Donc là, moi j'essaie de les accommoder. Donc, je pense que ça fait des belles relations. On s'aide, on s'entraide. (Marie)

Par ailleurs, lors de contrats ou de remplacement à long terme, certaines débutantes ont pu effectuer des projets communs avec d'autres enseignants. Cela peut alors contribuer à développer une meilleure relation avec ces derniers. Par exemple, une enseignante débutante effectuant un remplacement en première année a élaboré un projet de lecture avec une autre enseignante de sixième année :

Quand j'étais, toujours mon contrat là, mais un moment donné j'ai fait de la lecture avec les sixièmes années. Donc, bien dans le fond ça c'était...c'était aussi pour créer une bonne relation entre les petits, les premières années et les grands, les sixièmes. Mais aussi, je pense que ça peut avoir créé un bon lien avec l'enseignante de sixième année. Tous les élèves venaient, bien la moitié de la classe venait faire lire les petits et la moitié de la classe de première allait dans la classe des sixièmes. Donc, ils avaient chacun un grand qui les aidait à lire puis...c'est ça. (Marie)

Lorsque l'enseignante obtient un contrat à temps partiel et qu'elle doit partager la classe avec l'enseignant régulier, des tactiques particulières pour établir de bonnes relations peuvent être mises en oeuvre. Tout d'abord, les participantes soulignent que les deux enseignantes du temps partagé doivent se rencontrer en début de contrat afin de partager les tâches et de discuter du fonctionnement en classe. Puis, en cours de contrat, les enseignantes débutantes indiquent qu'elles doivent informer l'enseignant régulier de ce

qui se passe en classe les journées où il n'est pas là (par exemple, par le biais de messages écrits ou par contacts en personne ou au téléphone). Toujours selon leurs dires, elles doivent également tenter le plus possible de respecter les façons de faire de l'enseignant régulier. D'ailleurs plusieurs débutantes tentent alors de reprendre les mêmes règlements, systèmes d'émulation et conséquences que l'enseignant régulier, afin d'assurer une certaine continuité auprès des élèves. Par contre, une enseignante ayant effectué un temps partagé en première année est d'avis que, tout en respectant les façons de faire de l'enseignant régulier, il faut tout de même lui faire part de ce qui ne nous convient pas afin de pouvoir se sentir à l'aise lorsqu'on enseigne :

Mais c'est de dire tout ce qui est technique là, la façon de gérer la classe, vu que ce n'est pas ma classe, bon bien je vais leur partager dans le fond que je ne suis pas à l'aise et que je ne serais pas heureuse dans le fond de fonctionner comme ça et que ça ne fonctionne pas avec moi. Et je trouve ça le «fun» parce que les professeurs sont ouverts et ils comprennent qu'on est tous différents et on a tous notre façon de fonctionner. (Suzanne)

Enfin, en situation de suppléance occasionnelle, afin d'établir une bonne relation avec les enseignants qu'elles remplacent, les débutantes vont souvent laisser un message écrit à la fin de la journée afin de spécifier à l'enseignant régulier le travail qui a été effectué en classe, le comportement des élèves au cours de la journée et les incidents particuliers s'il y a lieu. Parfois, ce retour sur la journée s'effectue également en personne, lorsque le suppléant retourne dans la même école.

Pour terminer, notons que la relation que les enseignantes débutantes entretiennent avec les spécialistes (enseignants d'anglais, de musique, d'éducation physique, etc.) s'avère très ténue, voire même généralement absente en contexte de suppléance occasionnelle. Souvent, cette relation se limite à saluer ces enseignants lorsque la débutante les rencontre dans la salle des professeurs ou dans les corridors. Parfois, certaines débutantes vont discuter avec eux lors des récréations ou pendant l'heure du midi, mais ces discussions s'effectuent davantage dans un contexte social que professionnel, en ce

sens qu'elles ne visent généralement pas à parler des élèves ou de l'enseignement. Bref, comme la relation est limitée, les tactiques sont ici peu nombreuses et similaires à celles mises en œuvre avec les enseignants titulaires : saluer, être poli, discuter pendant l'heure du midi ou au moment des récréations, etc.

Pour résumer, les principales tactiques comprises dans la stratégie de communication et mises en œuvre par les enseignantes débutantes afin d'établir des relations harmonieuses avec leurs collègues enseignants sont :

- faire preuve de respect : sourire, saluer, se présenter, etc;
- discuter avec les autres enseignants tout en évitant de prendre trop de place ou d'aborder des sujets controversés;
- demander conseils aux enseignants et leur poser des questions;
- offrir son aide aux enseignants : leur rendre des services, les aider à préparer du matériel, échanger des périodes de spécialistes, etc;
- effectuer un suivi avec l'enseignant remplacé en cas de suppléance occasionnelle ou avec l'enseignant régulier en cas de temps partagé;
- participer à des projets communs.

3.4.2 Stratégie de résolution des difficultés relationnelles

En ce qui concerne la relation avec les autres enseignants, une difficulté qui est rencontrée assez fréquemment est le manque de disponibilité de certains enseignants pour répondre aux questions des suppléants. En effet, les participantes à cette étude soulignent que certains enseignants se montrent peu enclins à répondre à leurs questions ou à leur offrir de l'aide soit parce qu'ils ne sont pas intéressés à aider des débutantes ou encore parce qu'ils sont trop occupés par leur propre travail. Ainsi, face au manque de disponibilité de certains enseignants, les débutantes de cette étude indiquent qu'elles vont soit se débrouiller seules, soit tenter de se tourner vers d'autres enseignants qui se montrent davantage disponibles et enclins à les aider. En effet, puisque plusieurs

enseignants sont présents dans l'école, elles choisissent alors de poser des questions ou de demander conseil à ceux avec lesquels elles s'entendent le mieux.

Par ailleurs, dans certaines situations, quelques débutantes notent que les enseignants réguliers n'ont pas toujours beaucoup de considération ou de respect pour les suppléantes. Ainsi, une enseignante indique avoir dû effectuer de la surveillance lors d'une récréation, même si c'était le tour d'une autre enseignante, qui en a alors profité pour prendre une pause. De même, une autre suppléante indique que, parfois, certains enseignants traitent les suppléants comme s'ils étaient inférieurs à eux puisqu'ils n'ont pas beaucoup d'expérience. Dans de telles situations, les débutantes n'osent souvent pas exprimer leur opinion et dire ce qu'elles pensent, de peur de ne pas être rappelées pour faire de la suppléance par la suite.

Parfois, la difficulté relationnelle résulte d'une mauvaise entente entre l'enseignante débutante et un autre enseignant. Cela peut être dû à des divergences d'opinion, des différences de personnalité, des visions de l'enseignement qui ne concordent pas ou des façons de faire différentes.

Cette difficulté est accrue lorsque la débutante effectue un temps partagé avec un autre enseignant avec qui il ne s'entend pas bien, comme c'est le cas pour une des participantes à l'étude. Cette dernière effectue un temps partagé dans une classe de cinquième année où elle enseigne l'après-midi, alors que l'enseignante régulière travaille le matin. L'entente est assez difficile entre les deux puisque l'enseignante régulière n'a pas les mêmes façons de fonctionner et d'instaurer la discipline que l'enseignante débutante.

Et parfois, je lui en ai demandé des choses sauf que je voyais que, dans le fond, c'est parce que notre façon de gérer était différente. Là, les élèves, c'est deux profs, c'est deux façons, avec moi on s'énerve parce que les cours sont le « fun », avec l'autre prof, bien on travaille parce que c'est français

et maths. Il n'y a pas de liens (...) je trouve que la relation avec elle, c'est ça, c'est moyen là, côté professionnel. (Delphine)

Dans un autre ordre d'idées, certains enseignants plus expérimentés peuvent être portés à dicter quoi faire aux débutants et à intervenir à leur place, ce qui peut évidemment nuire à la relation, comme le relatent ces deux participantes :

Quand j'ai eu mon remplacement d'un mois en dysphasie, il y avait une autre enseignante de dysphasie qui elle, elle avait une grande tendance à me dire quoi faire. Ce n'était pas méchant mais...parfois, avant même que j'aie le temps de faire l'intervention, elle arrivait et tout de suite, elle me disait: «Bien là, non, pas comme ça.» Elle sentait le besoin comme de me superviser. (...) Souvent, elle me voyait et là, supposons qu'il se passait de quoi et tout de suite, elle arrivait, elle intervenait. J'étais en train d'ouvrir la bouche pour le dire et là, trop tard elle était arrivée là.» (Michelle)

Quand on se voit, ça va bien, c'est juste qu'on est tellement différentes, que moi, j'ai de la misère. Je n'irai pas lui demander conseil parce que les fois où je lui ai demandé bien j'ai eu des...Pas des reproches mais: «Fais ci, fais ça!» Sauf qu'il n'y avait pas de compréhension derrière ça là. (Delphine)

En effet, si les enseignantes débutantes aiment que les enseignants d'expérience les conseillent et leur offrent de l'aide, elles ne souhaitent toutefois pas que ces derniers agissent de manière trop directive ou effectuent le travail à leur place.

Dans le cas particulier où une enseignante débutante ne s'entend pas bien avec une autre enseignante avec qui elle n'a pas le choix de travailler, par exemple, en contexte de temps partagé, la principale tactique mise en œuvre pour tenter de surmonter cette difficulté est de limiter la relation au strict nécessaire, tout en conservant une certaine communication au niveau professionnel :

Je l'informe quand même quand il y a quelque chose qui me tracasse ou quand je veux savoir quelque chose. Je ne lui demande plus conseil mais je l'informe souvent de ce qui se passe en classe pour qu'on continue à avoir quand même une communication entre les deux là. (Delphine)

Par ailleurs, l'enseignante débutante peut également se tourner vers d'autres enseignants que celui avec qui elle effectue un temps partagé lorsqu'elle a besoin d'aide ou de conseils. Un même constat s'établit dans le cas où certains enseignants d'expérience se montrent supérieurs, dictent leur conduite à la débutante ou manquent de respect envers elle. La débutante se tourne alors vers d'autres enseignants plus sympathiques pour l'aider.

Bref, généralement, comme les relations que les débutantes établissent avec les autres enseignants sont plus ou moins soutenues, la principale tactique afin de faire face aux difficultés relationnelles rencontrées est tout simplement de limiter les relations qui fonctionnent moins bien et d'aller vers d'autres enseignants avec qui l'entente est plus facile.

4. Construction et consolidation des savoirs et des compétences

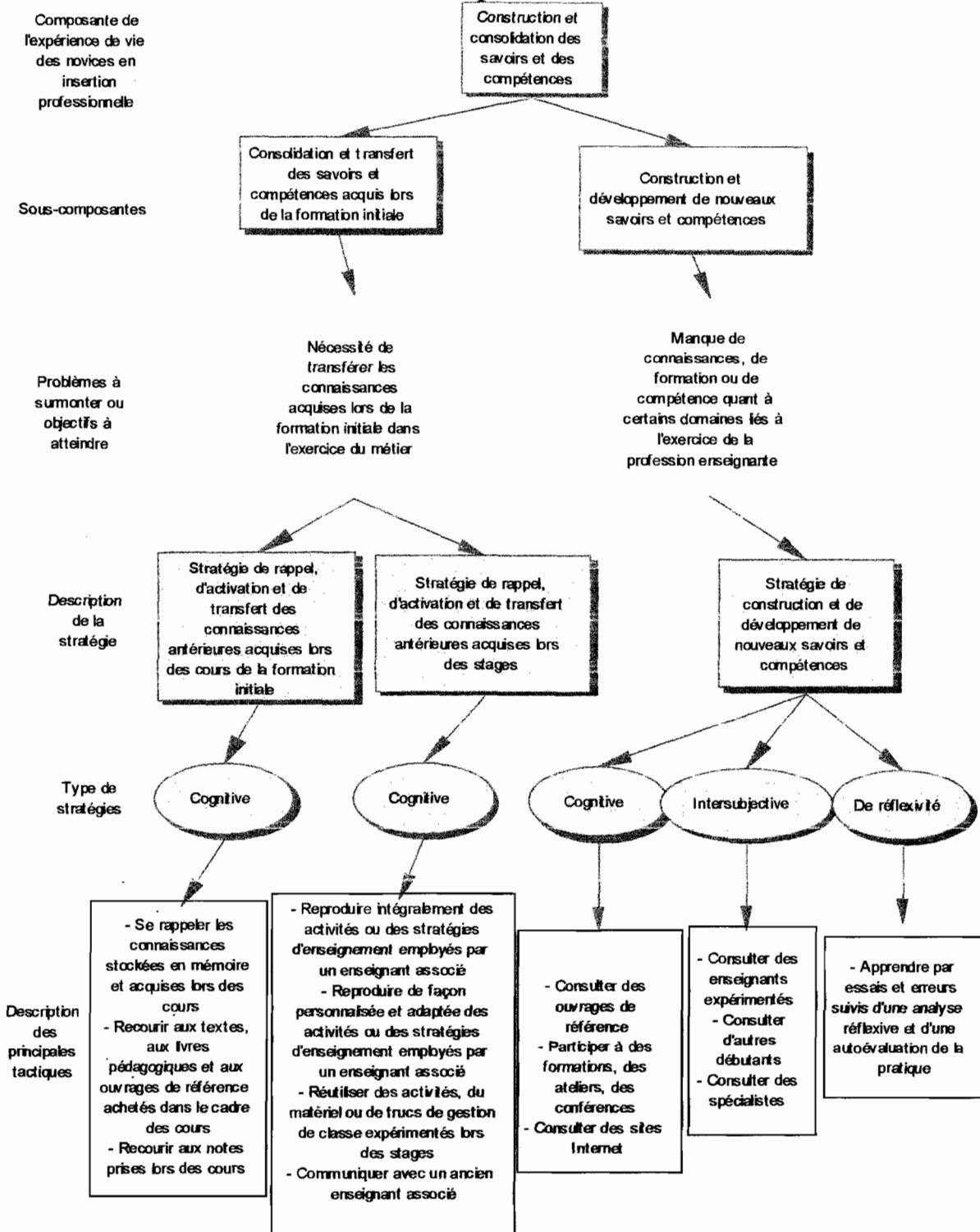
Après la relation aux autres, la deuxième composante de l'expérience de vie semblant générer le plus de stratégies chez les participantes est la construction et la consolidation des savoirs et des compétences. Toutefois, comme nous l'avons mentionné plus tôt, pour cette composante, les participantes ont mentionné davantage de tactiques liées à la construction de nouveaux savoirs plutôt qu'à la consolidation ou au transfert des savoirs acquis lors de la formation initiale ou des stages.

Pour faciliter l'analyse des données au regard de cette composante, nous étudions d'abord la consolidation des savoirs et compétences en décrivant quels savoirs et compétences acquis ou développés dans le cadre de la formation initiale (lors des cours ou des stages) sont réutilisés par les participantes dans leur pratique professionnelle et quelles stratégies sont employées pour favoriser cette réutilisation. Puis, nous analysons la construction de nouveaux savoirs et compétences en présentant les aspects de la

profession pour lesquels les débutantes ont perçu, depuis leur entrée dans le métier, qu'elles manquaient de savoirs ou de compétences et en décrivant les stratégies utilisées par les novices pour pallier à ce manque de formation ou de compétences dans certains domaines.

Pour une vue d'ensemble des stratégies et tactiques liées à la construction et à la consolidation de savoirs et de compétences, voir le schéma VIII.

Schéma VIII : Stratégies et tactiques quant à la construction et la consolidation des savoirs et des compétences



4.1 Consolidation des savoirs et des compétences

Ce volet de l'expérience de vie du novice, lié à la nécessité de transférer les connaissances et compétences acquises lors de la formation initiale est relié à deux principales stratégies cognitives, toutes deux très similaires mais que nous avons choisi de séparer pour faciliter l'analyse soit :

- la stratégie de rappel, d'activation et de transfert des connaissances antérieures acquises lors des cours de la formation initiale;
- la stratégie de rappel, d'activation et de transfert des connaissances antérieures acquises lors des stages.

Signalons tout de suite que si, dans le cadre de cette recherche, les participantes disent réutiliser certains éléments de leur formation initiale, elles parviennent plus facilement à identifier des éléments de transfert liés aux stages de formation plutôt qu'aux cours universitaires.

C'est plus les choses dans les stages, ça, c'est sûr, plus que ce qu'on a vu dans les cours. Pourquoi, parce que dans les stages c'est plus la pratique. La théorie, pas tant que ça. Peut-être plus les cours où on a fait de la gestion de classe, mais encore là, on n'en a pas eu beaucoup. Non. [...]. On a beaucoup de cours avec des lectures sur ci et sur ça mais je ne trouve pas que ça m'aide nécessairement, quand on arrive sur le milieu d'enseignement, d'enseigner. Je ne le sais pas, non. (Marianne)

Ainsi, plusieurs participantes posent un regard critique sur la formation initiale en déplorant le fait que les cours reçus étaient parfois trop théoriques et pas assez concrets pour pouvoir réutiliser leur contenu dans l'exercice du métier.

4.1.1 Stratégie de rappel, d'activation et de transfert des connaissances antérieures acquises lors des cours de la formation initiale

Cette stratégie de type cognitif est employée par la majorité des participantes même si toutes indiquent avoir certaines difficultés à effectuer le transfert des connaissances acquises lors des cours, étant donné, comme nous l'avons souligné, leur aspect parfois trop théorique et pas assez concret aux yeux des débutantes. Certaines débutantes critiquent le manque de liens entre les cours de formation et la réalité du métier :

Moi, ce que je trouve un peu de ce qui se dégage de tout ça, c'est que l'université et les écoles c'est... ce qu'on voit à l'université et ce qu'on vit dans les écoles, il y a une grosse différence. [...]. On n'a comme pas vu à l'université les mauvais budgets des écoles, les élèves en vraiment gros troubles de comportement, les réinsertions d'élèves qui arrivent dans les classes et tout ça. La réalité n'est comme pas pareille. (Suzanne)

D'autres participantes vont même jusqu'à considérer une partie de leur formation comme une perte de temps :

Ce n'était pas super pratique mettons là, les fondements du français, les fondements des maths là, c'est de la culture générale, mais ce n'est même pas de la culture générale qui va faire en sorte que tu vas pouvoir renseigner les enfants sur pleins de choses là. C'est vraiment dans le vide là la première année de fondements qu'on a eue là. [...]. Oui, donc ça, je trouve que j'ai perdu tellement de temps. (Émilie)

Néanmoins, malgré cette critique affirmée de la formation initiale, les participantes sont parvenues à identifier des aspects des cours universitaires qu'elles ont pu réutiliser dans leur pratique, notamment en ce qui concerne les cours de gestion de classe considérés comme davantage pratiques. Ainsi, les débutantes soulignent que ces cours leur ont appris plusieurs moyens concrets qu'elles peuvent réutiliser dans leur enseignement :

[Je réutilise] certaines stratégies pour... au niveau de la gestion des comportements. Par exemple, on a appris parfois que modifier

l'environnement de l'enfant, d'un enfant qui est turbulent, bien ça peut être bien. Soit le déplacer ou lui enlever du matériel qui dérange, des choses comme ça, des petits trucs comme ça là. (Michelle)

Je me souviens d'un cours en particulier que j'ai eu, c'était gestion de la dynamique de la classe [...] C'était vraiment concret le cours et elle nous avait donné plein de trucs et je les réutilise. (Marie)

Un autre cours mentionné par les participantes comme pouvant être transféré est le cours de laboratoire d'initiation qui constitue en fait un cours dans lequel les débutantes peuvent s'exercer à préparer une leçon et à mettre en œuvre des situations d'enseignement. Ce cours est considéré comme très concret par les débutantes et certaines soulignent qu'il leur a permis d'apprendre des habiletés d'enseignement qu'elles peuvent réutiliser dans la pratique, par exemple, le renforcement, l'intonation verbale, les consignes, le dynamisme, etc.

Par ailleurs, les cours de didactique liée aux disciplines d'enseignement ont également été nommés par des participantes qui soulignent que ces cours leur ont permis d'apprendre comment enseigner certains concepts et leur ont proposé différentes idées d'activités qu'elles peuvent reprendre dans leur pratique.

De surcroît, notons qu'en général, ce que les participantes réutilisent, des stages ou des cours, ce sont les éléments qui les ont marquées ou qu'elles ont trouvé plus concrets. Elles réutilisent également les tactiques, stratégies ou habiletés qui fonctionnent bien avec les élèves, soit parce que ça les motive, parce que ça les aide à apprendre ou encore parce que ça favorise un bon climat de classe :

Ce sont des choses que je vois qui fonctionnent [...] Bien, quand je vois que les élèves embarquent, quand je vois que ça allume dans leurs yeux qu'ils ont compris... (Michelle)

Pour terminer, soulignons que les trois principales tactiques employées par les débutantes dans le cadre de la stratégie de rappel, d'activation et de transfert des connaissances antérieures acquises lors des cours de la formation initiale sont :

- Le rappel des connaissances stockées en mémoire et acquises lors des cours

Sans avoir recours à leurs notes, les débutantes se souviennent de certaines activités, notions, tactiques ou stratégies enseignées à l'université et elles choisissent de les intégrer dans leur pratique. C'est la tactique de mobilisation qui semble la plus couramment utilisée par les participantes à cette recherche puisqu'elle fait directement référence aux éléments de la formation initiale qui les ont plus particulièrement interpellées et dont elles se rappellent davantage.

Ce que je me souviens. Parce que je n'ai pas fouillé. Je ne me suis pas mise à fouiller mes notes pour...avant d'enseigner là. C'est plus qu'est-ce que j'ai gardé dans ma tête que j'essaie de mettre...Que je vais mettre en pratique. (Suzanne)

- Le recours aux textes, aux livres pédagogiques et aux ouvrages de référence achetés lors de la formation initiale

Les débutantes vont aller relire certains textes, articles, chapitres ou livres achetés dans le cadre de leurs cours universitaires afin de guider leur pratique professionnelle.

Sinon, bien je vais toujours retourner dans mes livres à l'université, quand vraiment là, j'ai un gros doute ou que je ne sais pas comment fonctionner. Par exemple, en lecture, bon bien c'est loin, je ne me souviens plus trop quoi faire, bien...pour les élèves en difficulté, bon bien je vais aller voir dans mes livres d'université qu'on a achetés. (Suzanne)

- Le recours aux notes prises lors des cours universitaires

Les débutantes vont alors relire certaines parties de leurs notes de cours et s'en inspirer dans leur pratique. Cette tactique est moins souvent nommée par les participantes que les

deux autres et semble surtout utilisée pour les cours de gestion de classe ou encore pour se rappeler certaines notions didactiques.

Quand j'ai voulu faire différent pour changer mes équipes, je suis retournée voir la façon qu'elle faisait ça. Le concept de coopération, je suis retournée voir encore dans ça [mes notes de cours]. (Delphine)

4.1.2 Stratégie de rappel, d'activation et de transfert des connaissances antérieures acquises lors des stages

En ce qui concerne les stages, les participantes disent qu'elles ont réutilisé plusieurs savoirs et compétences acquis ou développés en stage dans leur pratique. La stratégie de rappel des connaissances antérieures acquises en stage est donc davantage employée par les débutantes que la stratégie précédente, concernant le rappel des connaissances acquises lors des cours universitaires. D'ailleurs, les débutantes semblent avoir beaucoup plus de facilité à trouver les éléments qu'elles réutilisent provenant des stages effectués que ceux qu'elles réutilisent provenant de leurs cours de formation.

Notamment, plusieurs participantes soulignent que les stages leur ont appris à bien gérer la classe et à instaurer une bonne discipline auprès des élèves. Ainsi, des débutantes indiquent reprendre des trucs de gestion de classe utilisés par un enseignant associé lors d'un stage, par exemple : faire un décompte pour obtenir le silence, utiliser un système d'émulation, instaurer un conseil de coopération, mettre en œuvre des projets, changer d'activité rapidement lorsqu'on voit que les élèves perdent leur intérêt, adopter une attitude ferme sans être trop autoritaire, renforcer les comportements positifs des élèves, gérer les comportements difficiles, etc. :

En stage, j'ai eu quand même plusieurs cas de difficultés de comportement là, j'ai vu l'enseignante par rapport à eux et ça m'a donné des trucs quoi faire avec eux là. Beaucoup de renforcement positif là, à la place d'aller vers le négatif, ça aide énormément de dire: «Ah oui! Tu travailles bien!» à ceux qui font bien ça. Ou même celui qui est en difficulté qui

d'habitude il est tout le temps agité, bien la seconde qu'il s'arrête, bien le féliciter, dire: «Ah là, c'est bien comment tu fais ça.» L'encourager en ce sens-là. Ça, je l'ai vu beaucoup faire en stage donc ça m'aide à le faire en classe et ça marche vraiment. (Alicia)

Les moyens de planification des enseignants associés sont également réutilisées par certaines participantes : planification hebdomadaire, planification des devoirs et leçons des élèves, planification d'activités de rechange au cas où ce qui était planifié ne fonctionne pas comme prévu, planification de la rentrée en début d'année, etc.

Par ailleurs, quelques participantes soulignent qu'elles réutilisent également les stratégies et activités qu'elles ont elles-mêmes mises en œuvre lors des stages ou encore le matériel qu'elles ont créé, par exemple des fiches d'activités dans une discipline spécifique ou pour un niveau particulier, des systèmes d'émulation ou des documents de travail pour les élèves.

Généralement, ce sont les stages les plus longs, soit le stage 3 en gestion de classe d'une durée de six semaines ou le stage 4 d'internat d'une durée de 12 semaines, qui sont les plus souvent nommés par les participantes lorsqu'elles énumèrent les savoirs et compétences réutilisés dans leur pratique. Cela s'explique notamment par le fait que ces stages étant plus longs, les débutantes ont davantage le temps d'intégrer et de s'approprier les pratiques et le fonctionnement de leur enseignant associé. De même, ces stages impliquent une plus grande prise en charge de l'enseignement par les stagiaires, ce qui les amène à expérimenter différentes stratégies d'enseignement et des activités qu'elles pourront réutiliser par la suite.

Tout comme pour les éléments mobilisés provenant des cours de formation, l'efficacité des trucs, stratégies et activités semblent constituer un critère de réutilisation. En effet, les éléments provenant des stages sont réutilisés, en particulier lorsque les enseignantes débutantes voient que ça a un impact positif sur les élèves et sur le climat d'apprentissage de la classe.

Bref, les principales tactiques comprises dans la stratégie de rappel, d'activation et de transfert des connaissances antérieures acquises lors des stages sont :

- La reproduction de stratégies ou d'activités utilisées par un enseignant associé

Les débutantes reprennent alors intégralement une stratégie ou une activité qu'elles ont vu employer par un enseignant associé. Cette tactique semble assez fréquemment utilisée par les participantes.

Quand tu félicites, tu en félicites un et là tous les autres veulent que tu les félicites donc ils arrêtent tous d'agir, bizarrement ! Donc ça, ça marche là, en stage, je l'ai vu concrètement et je l'applique aussi. (Alicia)

- La reproduction personnalisée et adaptée de stratégies ou d'activités utilisées par un enseignant associé

Dans ce cas, les débutantes réutilisent une stratégie ou une activité utilisée par un enseignant associé, mais en l'adaptant à leur personnalité ou à leur contexte particulier d'enseignement.

Mais j'ai eu cette chance-là aussi et d'apprendre à voir d'autres choses, d'autres manières et j'allais piger des petites choses de chaque enseignante et finalement, j'ai construit ce que moi j'aime faire dans une classe de maternelle, par exemple. J'ai pris des petites choses de chacun. (Paméla)

Dans le cadre de cette étude, une seule des participantes explique de façon explicite qu'elle construit sa propre façon de faire à partir de celles de ses enseignants associés. Toutefois, on peut présumer que la majorité des débutantes vont devoir adapter les activités ou stratégies de leurs anciens enseignants associés, afin que ces dernières correspondent au contexte particulier de suppléance occasionnelle ou de contrats courts. De même, certains termes utilisés par les répondants lors de l'entrevue laisse entrevoir que les stratégies et activités empruntées des enseignants associés ne sont pas toujours

recopiées intégralement mais que les enseignants tentent de modeler certaines pratiques sur celles d'un enseignant associé : « *j'essaie de tendre vers...* », « *je m'étais inspirée de...* », « *c'est un modèle* », etc.

- La réutilisation d'activités, de matériel ou de trucs de gestion de classe expérimentés lors des stages

Ici, les participantes indiquent réutiliser des stratégies, des activités ou du matériel employés en stage et qui ont bien fonctionné auprès des élèves.

Des activités qui ont bien fonctionné ou même des méthodes de récompense ou des système d'émulation qui ont bien fonctionné en stage, parfois, ça arrive que je les répète. (Marianne)

Les idées d'activités que j'avais montées en première année par exemple, là j'ai deux classes de première, donc tout mon matériel que j'avais construit, je le reprends pour faire...pour enseigner avec mes premières années. (Suzanne)

- La communication directe avec un ancien enseignant associé pour lui demander des conseils ou du matériel :

Des participantes nomment cette tactique, en indiquant qu'elles ont déjà communiqué avec d'anciens enseignants associés (soit parce qu'elle faisait de la suppléance dans la même école ou encore en leur téléphonant) afin de leur demander des conseils ou de leur emprunter du matériel pédagogique.

Et même, par la suite parfois j'ai recommuniqué avec eux pour leur demander des conseils, du matériel aussi que j'utilise aussi dans le fond qu'ils utilisaient. (Émilie)

Puisque le transfert des connaissances semble souvent difficile pour les débutantes et que ces dernières identifient plusieurs domaines où elles manquent de formation, il est parfois nécessaire pour les novices de construire de nouveaux savoirs et de nouvelles

connaissances liées à l'exercice du métier. C'est ce que nous voyons dans la prochaine section.

4.2 Construction et développement des savoirs et des compétences

Lorsque les enseignantes débutantes réalisent qu'elles manquent de formation dans certains domaines ou qu'elles constatent qu'elles doivent acquérir certaines connaissances supplémentaires pour exercer efficacement leur profession, elles vont parfois mettre en œuvre une stratégie de construction et de développement de nouveaux savoirs et compétences. Cette stratégie, qui est d'abord cognitive, comporte également une dimension intersubjective et réflexive.

Puisque la stratégie de construction de nouveaux savoirs et compétences est mise en œuvre lorsque le novice fait face à un problème lié au manque de connaissances, de compétences ou de formation, nous explorons d'abord brièvement quels sont les aspects de la profession pour lesquels les débutantes ressentent ce manque de formation, de savoirs ou de compétence. Puis, nous verrons plus particulièrement les tactiques comprises dans la stratégie de construction et de développement de nouveaux savoirs et compétences en soulignant lesquelles sont liées au domaine cognitif, intersubjectif ou réflexif.

Tout d'abord, notons que toutes les participantes reconnaissent qu'il y a certains aspects pour lesquels elles manquent de savoirs ou de compétences. Certaines attribuent ces manques à la formation initiale, alors que d'autres les attribuent plutôt au manque d'expérience liée à leur situation de débutante ou au fait que l'apprentissage de l'enseignement est continu et ne se termine donc pas avec la formation initiale.

Ainsi, une des participantes souligne qu'elle ressent parfois un manque face à des situations nouvelles :

Il y a des affaires auxquelles on n'a jamais eu à faire face, donc on est moins bien formé, mais en même temps, c'est parce qu'on ne l'a peut-être pas vécu tout simplement. [...] Moi, je pense que c'est plus des choses qu'on n'a jamais vécues ou on ne sait pas...on ne l'a pas vécu en expérience donc...On est moins bien préparé peut-être, oui. (Marianne)

Une autre débutante affirme qu'elle pourra toujours en apprendre davantage sur les différentes disciplines à enseigner et s'améliorer dans sa profession :

En n'importe quoi, je pense que je ne me sentirai jamais parfaite là, j'ai toujours le goût d'en savoir plus et de pouvoir m'améliorer là ! (Alicia)

Enfin, une dernière ajoute que certains apprentissages ne se forgent que par l'expérience sur le terrain :

Au niveau de la gestion de classe, je trouve qu'il y a un manque. Mais en même temps, je me questionne, je ne suis pas certaine que c'est à l'université qu'on pourrait apprendre ce qui nous manque. Parce qu'il y a beaucoup, dans la gestion de classe, tu as beaucoup de choses qui s'apprennent sur le terrain là. C'est avec l'expérience qu'on s'améliore et tout ça. (Michelle)

Les aspects pour lesquels les participantes indiquent percevoir un manque de formation sont divers. Néanmoins, il est possible de faire ressortir trois lacunes évoquées par les débutantes : la gestion de classe, l'évaluation des compétences et les connaissances didactiques liées aux disciplines à enseigner.

4.2.1 Stratégie de construction et de développement de nouveaux savoirs et compétences

Comme nous l'avons mentionné antérieurement, lorsque les débutantes identifient des manques quant à leurs savoirs ou à leur compétence, elles peuvent parfois employer une stratégie de construction de savoirs et de compétences afin de pallier à ces manques.

Cette stratégie peut comporter diverses tactiques qui relèvent du domaine cognitif, intersubjectif et réflexif.

- Tactiques liées au domaine cognitif

Lorsqu'elles font face à un manque de savoirs ou de connaissances sur un aspect particulier de l'enseignement, que ce soit la didactique, la gestion de classe, l'évaluation ou autres, les enseignantes débutantes vont d'abord aller consulter différentes ressources afin d'acquérir l'information dont elles ont besoin. Notamment, les participantes indiquent consulter divers livres de référence, revues, manuels d'activités ou sites Internet. Ces ouvrages ou sites web peuvent porter directement sur l'enseignement, sur la gestion de classe ou encore traiter plus spécifiquement de la matière à enseigner. Dans cette recherche, c'est cette tactique de construction de connaissance qui a été la plus souvent nommée par les participantes.

Je me renseigne. [...] Comme en sciences admettons, je m'achète pleins de livres mais qui expliquent telle affaire. Parce que quand je parle de sciences là c'est plus: pourquoi admettons qu'un volcan tout d'un coup devient en éruption ou des savoirs comme ça là que je ne sais pas tout c'est quoi. [...] j'aime ça aussi, ça m'intéresse donc je me documente là-dessus. (Alicia)

Internet est également employé afin de trouver des idées d'activités à faire en classe avec les élèves, des fiches d'exercices à imprimer ou différentes images pour accompagner l'enseignement.

Par ailleurs, la participation à des formations, des ateliers ou des conférences semble également une tactique prisée par les débutantes afin de construire de nouveaux savoirs et compétences. Par contre, certaines d'entre elles déplorent le manque d'accessibilité de certaines activités de formation continue en contexte de suppléance occasionnelle puisque les formations ne sont souvent offertes qu'aux enseignants réguliers.

Bien moi, s'il y avait parfois des petites formations [ça m'intéresserait]. Mais les formations, c'est tout le temps pour les professeurs, nous autres on ne peut jamais y aller. (Émilie)

Généralement, les débutantes qui parviennent à recevoir de la formation continue vont choisir des domaines pour lesquels elles se perçoivent comme étant moins bien formées. En outre, elles indiquent habituellement réutiliser dans leur pratique les connaissances acquises dans le cadre de ces formations.

- Tactiques liées au domaine intersubjectif

Une autre tactique utilisée par les débutants afin d'acquérir de nouveaux savoirs ou de développer de nouvelles compétences est de demander conseil à d'autres enseignants. Souvent, les débutantes choisissent alors un enseignant de l'école dans laquelle elles ont un contrat ou elles font du remplacement, préféablement des enseignants de même niveau ou de même cycle que celui où elles enseignent. Les enseignants choisis pour conseiller sont généralement des individus que les débutantes connaissent, avec qui elles se sentent à l'aise de discuter et qui peuvent partager leur expérience.

Je me suis fais un réseau d'enseignantes avec qui je parle, je dîne le midi et souvent, par exemple, quand ça ne va pas bien dans une suppléance ou...je peux les appeler et elles vont me conseiller, elles vont m'aider, elles vont m'écouter surtout. [...] Mais, je suis une personne aussi qui aime beaucoup avoir les expériences concrètes des gens, j'aime ça entendre des histoires et qu'ils me disent: «Ah moi j'ai essayé ça,ça, ça. Ça n'a pas marché. Après, j'ai essayé telle chose. » J'aime ça entendre du vécu.(Paméla)

C'est facile d'aller voir, parce que là je suis à contrat, je n'ai pas de classe mais l'enseignante de première par exemple, c'est facile d'aller la voir et de lui demander conseil vu qu'elle, elle a l'expérience. J'apprends beaucoup avec les autres professeurs. (Suzanne)

Par ailleurs, certaines participantes indiquent consulter leurs amies enseignantes, qui sont débutantes également. Souvent, ce sont des amies rencontrées en stage ou lors de la formation initiale. Même si ces enseignantes ne possèdent pas une plus grande

expérience de l'enseignement qu'elles, les participantes vont tout de même les consulter puisqu'elles se sentent à l'aise de discuter avec leurs amies et qu'elles peuvent ainsi partager leurs expériences respectives, parler de leurs découvertes et se donner des trucs.

Je demande conseil aussi à mes collègues, bien mes amis qui sont dans l'enseignement qui ne sont pas nécessairement dans cette école-là. Dans le fond, c'est d'autres débutants aussi [...] Ils ont peut-être deux ans d'expérience. (Delphine)

Enfin, il est à noter que les enseignantes débutantes semblent plus à l'aise de s'informer auprès de personnes qui leur sont proches et avec qui elles ont développé des liens. Ainsi, des participantes disent consulter d'anciens enseignants associés, une participante indique s'informer auprès de sa mère, qui a été enseignante durant plusieurs années et d'autres participantes vont chercher conseil auprès de leur conjoint, enseignant également. Plus rarement, les participantes peuvent également aller chercher conseil auprès de spécialistes (conseiller pédagogique, psychologue, psychoéducateur) pour des problèmes plus spécifiques.

- Tactique liée au domaine réflexif

Une seule tactique de construction de nouveaux savoirs et compétences est liée au domaine réflexif soit l'apprentissage par essais et erreurs ou par l'expérience suivi d'une analyse réflexive et d'une autoévaluation de la pratique. Dans le cadre de cette recherche, seulement trois participantes mentionnent explicitement cette tactique comme moyen d'acquérir de nouveaux savoirs ou de nouvelles compétences. Toutefois, tout au long des entrevues, on peut constater que cette tactique est utilisée par une majorité de débutantes qui en font mention de manière implicite lorsqu'elles parlent de leur apprentissage de l'enseignement. En effet, en faisant différentes tentatives (ou essais), notamment quant à la façon d'enseigner ou à la manière de gérer la classe, les débutantes voient ce qui fonctionne moins bien (erreurs) et ce qui fonctionne bien et peuvent ainsi, par l'expérience, en tirer de nouveaux apprentissages.

C'est beaucoup essais et erreurs là je pense. Et même, parfois, tu fais une chose et ça fonctionne avec un élève et tu l'essaies dans une autre classe avec un autre élève, ça ne fonctionne pas. C'est à force de vivre des situations qu'on se développe des stratégies. (Michelle)

Ce processus, qu'on appelle « apprentissage par essais et erreurs » ou « apprentissage par l'expérience », fait appel à l'autonomie du débutant, c'est-à-dire à sa capacité de se débrouiller seul face aux problèmes et aux difficultés rencontrés et à tirer des leçons de l'expérience acquise. D'ailleurs, cette capacité de débrouillardise afin d'acquérir de nouvelles compétences ressort du discours des participantes lorsqu'elles indiquent : « *j'y allais avec mon bon jugement* », « *il faut que j'agisse comment je pense que moi c'est mieux* », « *je montais mes propres façons de faire et je voyais après si ça avait de l'allure ou pas là* ». Néanmoins, sans l'apport de la réflexion et de l'autoévaluation, l'apprentissage par essais et erreurs ne pourrait être considéré comme une véritable tactique. En effet, cette façon d'apprendre requiert une réflexion de la part de l'enseignant débutant, afin d'être capable de tirer des conclusions pertinentes des essais et erreurs effectués. Dans cette optique seulement, l'erreur, quoique parfois difficile à accepter, est utile puisqu'elle permet de mieux connaître « ce qui ne fonctionne pas » pour ainsi mieux délimiter ce qui est efficace.

En résumé, les principales tactiques cognitives, intersubjectives et de réflexivité comprises dans la stratégie de construction des savoirs et compétences sont :

- la consultation d'ouvrages de référence;
- la consultation de sites Internet;
- la participation à des formations, ateliers et conférences;
- la consultation d'autres enseignants expérimentés;
- la consultation d'autres enseignants débutants;
- la consultation de spécialistes;

- l'apprentissage par essais et erreurs suivi d'une analyse réflexive et d'une autoévaluation de la pratique.

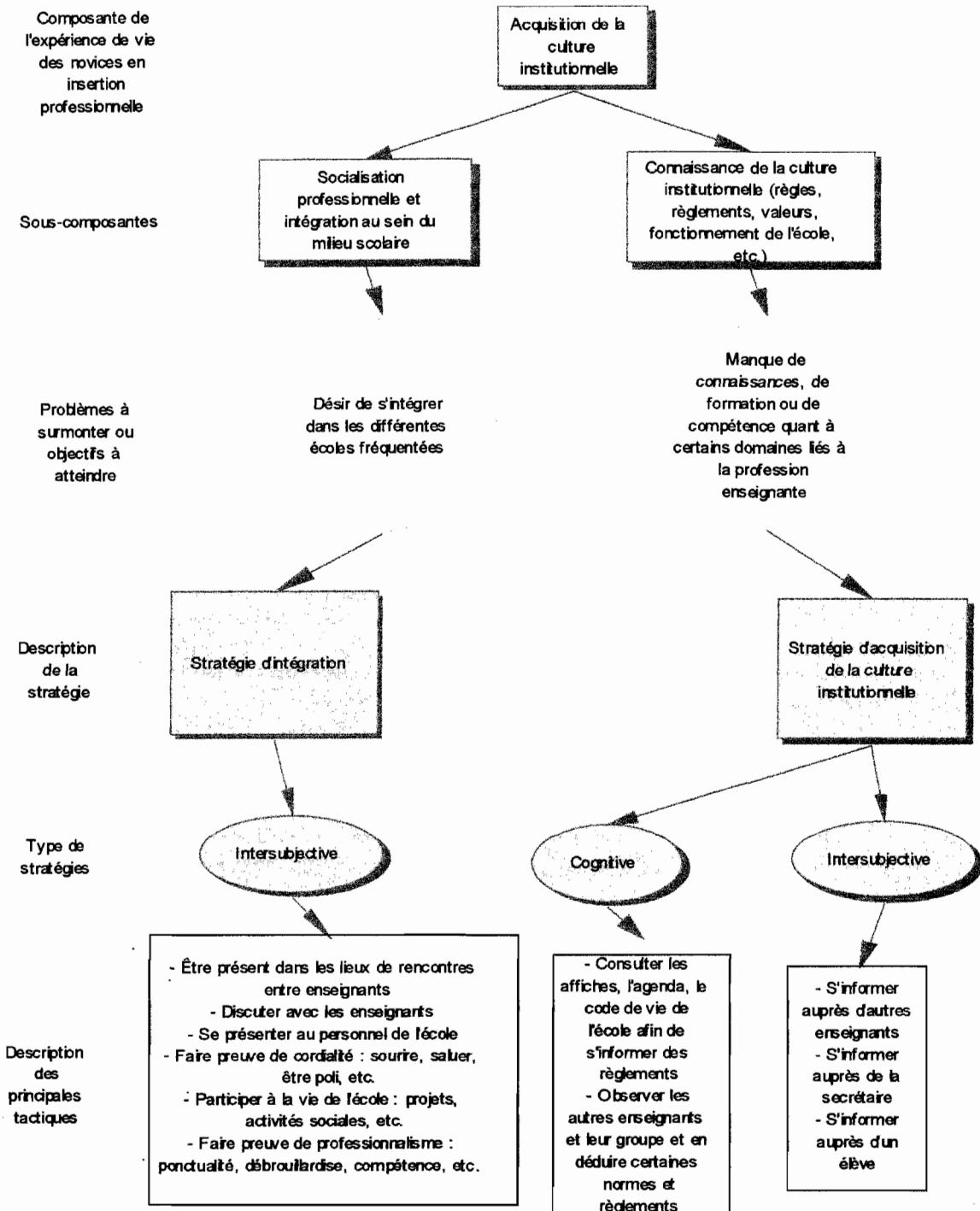
5. Acquisition de la culture institutionnelle

Dans cette section, nous analysons les stratégies mises en œuvre par les enseignants débutants quant à l'acquisition de la culturelle institutionnelle, qui constitue la troisième composante de l'expérience de vie des novices en insertion. En ce qui concerne cette composante, les novices font face à deux principales difficultés qui entraînent la mise en œuvre de stratégies, soit le désir de s'intégrer dans les différentes écoles présentées malgré les changements fréquents de milieu pour les suppléants occasionnels et le manque de connaissances quant à certains aspects de la culture institutionnelle tels que les valeurs véhiculées par l'école, les règlements, les règles implicites, les normes, etc. Ces deux principaux problèmes entraînent l'apparition de deux stratégies :

- la stratégie d'intégration qui est essentiellement intersubjective;
- la stratégie d'acquisition de la culture institutionnelle qui comprend à la fois des dimensions cognitives et intersubjectives.

Le schéma IX permet d'avoir une vue d'ensemble des tactiques et stratégies liées à l'acquisition de la culture institutionnelle.

Schéma IX : Stratégies et tactiques quant à l'acquisition de la culture institutionnelle



5.1 Stratégie d'intégration

Tel qu'indiqué précédemment, la stratégie d'intégration est mise en œuvre lorsque les débutantes doivent s'adapter à un nouveau milieu scolaire. Elle est utilisée plus ou moins fréquemment selon les débutantes. Ainsi, celles qui font de la suppléance occasionnelle et qui changent régulièrement d'école doivent s'adapter plus souvent à de nouveaux milieux, alors que celles qui obtiennent des contrats doivent plutôt s'adapter à un seul ou un nombre restreint de milieux scolaires, mais leur intégration est plus complète puisqu'elles demeurent plus longtemps au sein de la même école.

Lorsqu'on a demandé aux participantes d'expliquer les moyens employés pour bien s'intégrer dans un nouveau milieu, elles ont essentiellement nommé des tactiques intersubjectives. En effet, leur discours révèle que, pour elles, l'intégration est souvent liée à l'acceptation par les pairs. Ainsi, les tactiques nommées par les novices quant à la stratégie d'intégration recoupent, à plusieurs égards, celles déjà mentionnées en regard de la stratégie de communication avec les collègues (voir section 3.4.1). Notamment, les participantes soulignent que, pour bien s'intégrer dans une nouvelle école, il faut établir une bonne communication avec les autres enseignants et avec le personnel de l'école, ce qui se traduit par les tactiques suivantes :

- aller vers les autres enseignants, les saluer, se présenter et discuter avec eux;
- se présenter au secrétariat et à la direction à l'arrivée dans une nouvelle école;
- prendre sa place, mais sans trop s'imposer et sans trop attirer l'attention sur soi;
- éviter les sujets de conversation controversés;
- faire preuve de cordialité et de respect : être souriant, sympathique et poli;
- être présent dans les lieux de rencontre entre enseignants : dîner à l'école, aller dans la salle des professeurs à la récréation, etc;
- demander conseils aux enseignants et leur poser des questions;
- offrir son aide aux enseignants.

Outre les tactiques liées à la communication, faire preuve de professionnalisme est également considéré comme un bon moyen pour favoriser l'intégration au sein d'une école. Ainsi, les participantes indiquent qu'elles doivent être ponctuelles, compétentes, autonomes et débrouillardes afin d'être bien perçues par les autres enseignants et ainsi d'avoir une chance d'être appelées à nouveau pour de la suppléance :

L'insertion dans les écoles, ça demande beaucoup d'adaptation, ça demande de se débrouiller, d'être débrouillard et je pense que c'est ça qu'ils aiment aussi. De voir que, oui, tu es la suppléante, mais que tu es capable de faire, pas comme eux autres parce que là, il y en a des profs que ça fait dix ans qu'ils sont dans la même école, mais de voir que dans le fond tu n'es pas tout le temps en train de demander tout. (Marianne)

Par ailleurs, lorsque le débutant demeure plus longtemps au sein d'une même école, l'intégration peut être favorisée par la participation aux activités sociales organisées, la présence aux réunions, l'implication au sein de comités ou dans différents projets scolaires :

Si c'était une suppléance à plus long terme, j'aimerais ça m'impliquer dans des projets d'école au niveau de la vie de l'école, que ça soit au niveau... bon toujours par exemple des comités, le comité social ou faire des projets, par exemple, sur l'environnement ou des choses qui peuvent agrémenter la vie de l'école. (Paméla)

Je participe à toutes les... bien toutes, quand je suis dans l'école là, aux rencontres, comment je dirais ça, aux activités sociales. (Suzanne)

Enfin, soulignons que, pour certaines débutantes, la stratégie d'intégration n'en est pas vraiment une, en ce sens qu'elle ne relève pas d'une véritable réflexion mais est plutôt mise en œuvre de façon automatique et qu'elle relève du gros bon sens : « *Bien, je pense que tout le monde fait ça aussi là... » (Marie)*

En résumé, les principales tactiques comprises dans la stratégie d'intégration sont :

- déployer des tactiques favorisant une bonne communication avec les collègues (présentées de façon plus détaillée dans la section 3.4.1);
- participer à la vie de l'école : projets, comités, activités sociales, réunions;
- faire preuve de professionnalisme : ponctualité, débrouillardise, compétence, etc.

5.2 Stratégie d'acquisition de la culture institutionnelle

Afin de parvenir à enseigner efficacement et à bien s'intégrer dans un nouveau milieu scolaire, les participantes soulignent qu'elles doivent prendre conscience des règles, règlements, normes et valeurs qui régissent ce milieu, que ces dernières soient explicites, c'est-à-dire clairement énoncées et généralement écrites ou encore implicites, en ce sens que quoiqu'elles soient connues et acceptées des enseignants travaillant à l'école, elles ne sont pas écrites et énoncées formellement. Afin de prendre connaissance de ces règles, règlements, normes et valeurs propres à un milieu scolaire, les débutantes vont mettre en œuvre une stratégie d'acquisition de la culture institutionnelle. Dans le cadre de notre étude, cette stratégie comprend à la fois des tactiques liées au domaine cognitif et des tactiques liées au domaine intersubjectif.

5.2.1 Tactiques liées au domaine cognitif

Lorsqu'il arrive dans une nouvelle école, le débutant va généralement d'abord s'informer des règles, règlements, normes et valeurs du milieu par le biais des informations écrites. Ainsi, dans le cadre de cette étude, plusieurs participantes indiquent consulter les affichages sur les murs ainsi que l'agenda de l'école, afin de connaître le code de vie :

Ou je regarde aussi, souvent, il y a un agenda de l'enseignante et il y a les règles aussi à l'intérieur ou même l'horaire. Ce n'est pas pareil d'une école

à l'autre non plus. [...] Au début là, il y a bien de l'information, parfois le code vestimentaire, des détails comme ça là. (Alicia)

Bien, si je suis là pour longtemps, souvent je regarde l'agenda aussi. Dans l'agenda, tout est écrit. Je regarde les règles de vie de la classe, elles sont tout le temps affichées quasiment. Ça peut faire une bonne référence là. (Émilie)

Outre les affiches et l'agenda, certains milieux scolaires offrent de l'information supplémentaire, spécifiquement dédiée aux suppléants. Ces informations, souvent offertes sous forme de petit feuillet ou carnet, peuvent être bien utiles afin de mieux connaître les règlements, comme l'indique cette participante :

Bien, dans certaines écoles là, il y a des petits cahiers pour le suppléant. Là, ça dit les règles de vie de l'école, ça dit bon bien ça explique le mode de fonctionnement dans le fond. (Paméla)

Enfin, certaines débutantes vont tout simplement observer les autres enseignants et leurs élèves afin de déduire les règles. Par exemple, pour les rangs et le silence dans les corridors, il est généralement possible de connaître le fonctionnement en regardant comment les autres groupes se placent et en examinant si les autres enseignants semblent exiger le silence ou s'ils permettent à leurs élèves de chuchoter.

5.2.2 Tactiques liées au domaine intersubjectif

Lorsque les informations ne sont pas écrites ou qu'il n'est pas aisés de les deviner simplement par observation, le débutant doit alors s'informer auprès de différentes personnes. D'abord, il peut aller demander des informations aux autres enseignants :

J'ai parlé avec les enseignants voir comment ça fonctionne les règlements. Je prends souvent les devants là. Je commence par là, je regarde les murs et tout et les tableaux d'affichage et si je vois que je ne trouve pas les réponses, bien je vais voir les professeurs. (Delphine)

Ensuite, certains débutants vont également s'informer auprès de la secrétaire de l'école : « *La secrétaire aussi c'est une bonne ressource. Elle peut t'indiquer parfois où trouver les réponses ou, elle aussi, elle peut te répondre.* » (Paméla)

Enfin, pour la majorité des débutantes, les élèves sont également considérés comme de bonnes ressources pour connaître le fonctionnement de la classe, mais plusieurs participantes spécifient qu'il est alors préférable de s'adresser individuellement et discrètement à un élève qui semble plus sérieux, plutôt que de poser des questions à tout le groupe :

Quand j'arrive dans un nouveau groupe, souvent au bout d'à peu près quinze ou vingt minutes, bien là, on vient qu'on repère un peu les types d'élèves et un moment donné, bien je me rends compte ah une petite fille ou un petit garçon qui a l'air beaucoup à son affaire. Donc, c'est à lui que je vais demander. Je vais demander: «Bon bien...quand...l'autre enseignante qu'est-ce qu'elle fait ? Est-ce qu'elle vous fait sortir cinq minutes avant?» Ou «Quand il y en a un qui ne respecte pas les consignes, est-ce qu'elle a un système?» Donc, il va me l'expliquer. (Marie)

Cette façon de faire permet de s'assurer d'une réponse posée et d'éviter que les élèves se contredisent sur les règles à appliquer ou ne disent pas la vérité, comme ce peut être le cas lorsque l'enseignant s'adresse à tout le groupe : « *Quand tu demandes au groupe là il y en a toujours qui s'essaient pour te raconter une histoire pas vraie là.* » (Michelle)

Enfin, pour résumer, les principales tactiques, à la fois cognitives et intersubjectives liées à la stratégie d'acquisition de la culture institutionnelle sont :

- consulter les affiches, l'agenda et le code de vie de l'école;
- observer les autres enseignants et leur groupe et en déduire certaines normes et règlements;
- s'informer auprès d'autres enseignants ou auprès de la secrétaire;
- s'informer auprès d'un élève.

6. Développement de l'identité professionnelle

Nous analysons ici la dernière composante associée à l'expérience de vie du novice en insertion professionnelle, soit le développement de son identité professionnelle. Rappelons tout d'abord que dans le cadre de cette étude, le processus de développement de l'identité professionnelle du novice est lié au passage du statut d'étudiant à celui d'enseignant et correspond à la connaissance graduelle que le débutant acquiert sur lui-même, sur ses valeurs, sur sa perception de son rôle en tant qu'enseignant et sur les façons d'enseigner qui lui conviennent ou pas. Soulignons que ce domaine de l'expérience de vie des novices en insertion professionnelle a généré beaucoup moins de stratégies et de tactiques chez les enseignantes débutantes participant à l'étude que les deux domaines précédents soit le développement du rapport aux autres et la construction et la consolidation des savoirs et des compétences.

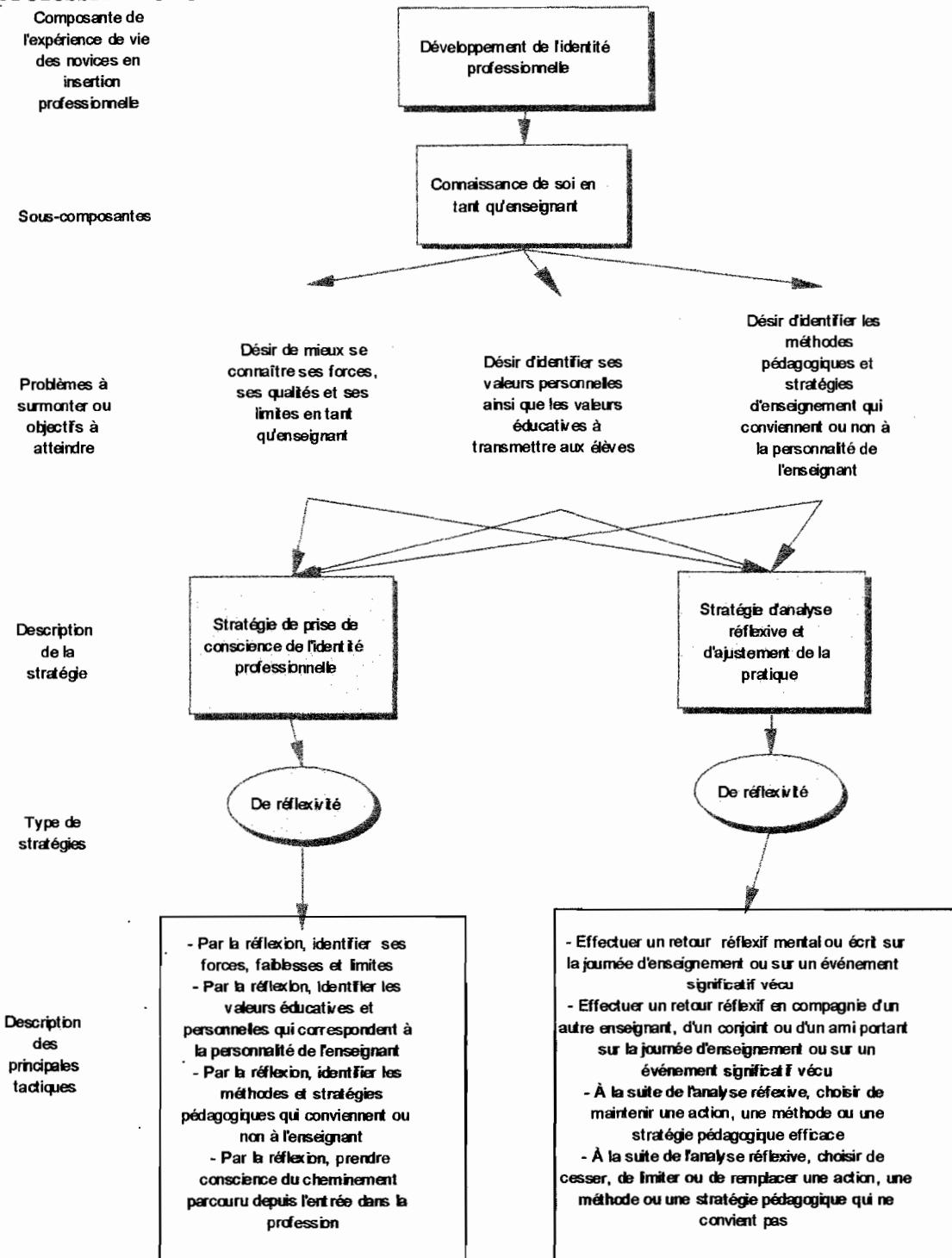
L'apparition de stratégies quant au développement de l'identité professionnelle est lié à trois principaux objectifs des débutants soit :

- le désir de mieux connaître ses forces, ses faiblesses et ses limites en tant qu'enseignant;
- le désir d'identifier ses valeurs personnelles ainsi que les valeurs éducatives à transmettre aux élèves;
- le désir d'identifier les méthodes et stratégies d'enseignement qui conviennent à sa personnalité en tant qu'enseignant.

Ces objectifs ne sont généralement pas consciemment et explicitement mentionnés par les participantes à l'étude mais leurs propos témoignent de leur recherche d'identité. À cette fin, deux principales stratégies, de type réflexif, peuvent être mises en œuvre, soit une stratégie de prise de conscience de l'identité professionnelle et une stratégie

d'analyse réflexive et d'ajustement de la pratique. Le schéma X présente ces deux stratégies ainsi que les tactiques qui leur sont associées.

Schéma X : Stratégies et tactiques quant au développement de l'identité professionnelle



6.1 Stratégie de prise de conscience de l'identité professionnelle

La stratégie de prise de conscience de l'identité professionnelle est employée par le débutant afin de mieux se connaître en tant qu'enseignant. Notamment, les participantes indiquent avoir appris à mieux connaître leurs forces, leurs faiblesses, leurs limites, leurs valeurs éducatives et les méthodes pédagogiques qu'elles préfèrent. Essentiellement, la tactique utilisée au sein de cette stratégie est la réflexion afin de parvenir à cette prise de conscience des différents aspects de l'identité professionnelle.

6.1.1 Réflexion sur les forces, faiblesses et limites

Tout d'abord, notons que toutes les participantes ont le sentiment d'avoir appris à mieux se connaître en tant qu'individus et en tant qu'enseignantes depuis leur début dans la profession. Certaines indiquent avoir développé de nouvelles qualités ou avoir découvert des aspects méconnus de leur personnalité, notamment en ce qui concerne la compréhension des élèves, l'empathie, l'écoute et la patience :

J'ai développé beaucoup de patience. Je pensais le contraire, mais finalement, je me suis rendue compte que j'étais beaucoup plus patiente que je ne le pensais et je pense que je le suis plus depuis que je suis entrée dans ce milieu-là. Je pensais le contraire, mais non. (Marianne)

Outre les qualités nommées plus haut, plusieurs participantes mentionnent avoir développé une meilleure capacité d'adaptation, notamment en raison de la suppléance occasionnelle qui demande au débutant d'apprendre à s'adapter rapidement à différentes classes et à différentes situations. Dans le même ordre d'idées, certaines débutantes ont développé, au fil des expériences, une plus grande confiance en elles et en leurs capacités, de même qu'une plus grande aisance et un moins grand stress face à l'enseignement. Ainsi, de plus en plus, les débutantes se sentent à l'aise face à une classe et apprennent à gérer avec plus de confiance et de calme les différentes situations qui surviennent dans leur pratique :

Je pense qu'avec le temps, par rapport au début de l'enseignement, j'apprends à être plus calme aussi là. J'étais beaucoup plus stressée au début. Mais ça, je pense que ça, c'est le fait de l'expérience qui fait qu'un moment donné...quand c'est une situation nouvelle, c'est plus stressant, c'est normal là. Mais avec le temps, j'ai appris à être moins stressée, plus calme... (Michelle)

Là, je suis de plus en plus à l'aise en tout cas pour parler aux jeunes, pour les faire entre... Avant, j'enseignais mais j'enseignais... ça coulait moins bien disons. C'est comme là, comme la géographie, au lieu de l'enseigner dans le manuel, bien là je leur raconte des histoires. Je leur dis: «OK, on est en telle année, qu'est-ce qui se passe...» Je me fais plus confiance quand j'enseigne, au contenu que je donne là. (Delphine)

Certaines participantes ont également appris à mieux cerner leurs limites en tant qu'enseignantes et à mieux les faire respecter par les élèves. Ainsi, elles connaissent désormais davantage ce qu'elles peuvent tolérer et ce qu'elles n'acceptent pas, notamment en ce qui concerne le travail en classe, les comportements des élèves et le niveau de bruit toléré :

Je dirais [que j'ai appris à connaître] mes limites parce qu'avant je laissais... bien comme je te disais, avant, je laissais passer plus de choses et là, je le sais plus qu'est-ce que j'accepte et qu'est-ce que je n'accepte pas. Mon niveau de tolérance au bruit, à certains comportements... aussi, par exemple le travail en équipe. (Paméla)

Dans le même ordre d'idées, depuis leur entrée dans la carrière, les débutantes ont appris peu à peu à instaurer leur discipline auprès des élèves et à ajuster leur niveau d'autorité. Ainsi, certaines indiquent être devenues plus sévères puisqu'elles estiment qu'elles étaient trop tolérantes auparavant et à l'inverse, d'autres indiquent être devenues moins autoritaires et plus ouvertes aux idées des élèves. Cet ajustement du style d'autorité s'effectue en début de carrière, au fil des expériences accumulées par les participantes. Par exemple, une débutante souligne être devenue plus sévère à la suite d'un remplacement à long terme durant lequel elle a d'abord été très permissive, pour

constater par la suite qu'elle perdait le contrôle du groupe et qu'elle devait réajuster son autorité et être plus ferme afin de favoriser un bon climat de classe. Une autre a plutôt constaté qu'en étant trop autoritaire, cela nuisait à sa bonne relation avec les élèves et elle a donc appris à être davantage tolérante. Bref, lors des premières années dans la profession, les débutantes apprennent à atteindre un certain équilibre entre sévérité et permissivité.

Par ailleurs, depuis leur entrée dans la profession, d'autres participantes ont découvert, en grande partie grâce à la suppléance occasionnelle, quels niveaux d'enseignement elles préféraient et pour quelles matières elles se sentaient davantage compétentes. Ainsi, une participante indique qu'au fil du temps, elle a constaté qu'elle préférait enseigner aux élèves plus âgés :

Toutes les fois que je me retrouve avec des grands là, quatrième en montant, je trouve que c'est plus agréable... Avec les petits, j'aime ça avec les petits mais une journée à l'occasion. Si j'avais à choisir une année pleine, ça ne serait pas avec les petits. Premièrement, ils sont beaucoup moins autonomes... Ils sont moins autonomes et avec les grands tu peux... juste au niveau de la gestion de la classe, on dirait qu'un petit bien... quand ça dérape un petit là, tu ne peux pas vraiment le raisonner avec des mots, on dirait qu'ils ne comprennent pas trop. Avec les grands, tu peux plus leur parler de façon plus ferme dire: «Heille là!». Je ne sais pas, il y a comme un style d'intervention qui est différent et j'aime ça. Je trouve qu'entre dix et douze ans là, les élèves sont le «fun», c'est un bel âge. (Michelle)

À l'inverse, une autre participante indique préférer enseigner aux élèves moins âgés :

Je pense que j'ai plus d'aptitude pour ça. Je me sens plus à l'aise. Et je trouve que c'est plus... comment je pourrais dire ça... ils sont moins arrogants... ils sont moins... Les plus petits, ils sont... comment je pourrais dire ça... Ils essaient de tester tes limites, mais c'est plus facile de les ramener. (Paméla).

Pour terminer, notons que, chez les participantes, cette connaissance de soi en tant qu'enseignantes s'acquiert d'abord lors des stages mais également et surtout au moment

de l'insertion professionnelle. En effet, même si les stages peuvent permettre aux étudiantes de découvrir certains aspects de la personnalité professionnelle, c'est surtout lors de la réelle prise en charge d'une classe que la débutante apprend à mieux se connaître en tant qu'enseignante. Cela est parfois possible lors des derniers stages de la formation, mais comme le fait remarquer une participante, les stages ne permettent pas toujours au débutant de découvrir sa personnalité professionnelle puisqu'il est souvent porté à « recopier » les façons de faire de son enseignant associé :

Bien, en tant qu'enseignant, c'est sûr que là, il y a un an, je ne savais pas trop comment je serais... comment je serais parce que souvent, quand tu es en stage, tu ne te connais pas nécessairement en tant qu'enseignant. Il faut vraiment... tu te vois quasiment à travers l'autre enseignant parce qu'il faut que tu fasses beaucoup ce que l'autre enseignant fait. Mais, en suppléance, je trouve qu'on a plus la chance de voir comment on est vraiment parce que veut, veut pas on n'a pas nécessairement vu enseigner l'enseignant dans la classe où on va. (Marianne)

De même, une autre participante mentionne que, lors des stages, il est difficile de découvrir ses propres limites en tant qu'enseignant, c'est-à-dire ce qu'on tolère ou pas de la part des élèves, puisqu'il faut plaire à l'enseignant associé et donc, le novice agit souvent selon ce qu'il perçoit qu'on attend de lui et non selon sa personnalité et ses valeurs propres.

6.1.2 Réflexion sur ses valeurs professionnelles

Contrairement à la connaissance des forces, qualités et limites en tant qu'enseignant, les valeurs professionnelles sont souvent déjà connues des débutantes avant même l'entrée dans la profession :

« Je pense que c'est les mêmes valeurs, par exemple, le respect de l'autre, pour moi c'est très important. Ça l'a toujours été puis... ça n'a pas vraiment changé là. (Michelle)

En effet, les valeurs éducatives des enseignantes découlent souvent directement de leurs valeurs personnelles et, en ce sens, elles les possèdent déjà lors de leur entrée dans la carrière. Néanmoins, ces valeurs, même si elles sont déjà connues de l'enseignante, peuvent devenir plus ou moins importantes au fil du temps :

Pour moi, [le respect], ça a tout le temps été important mais je portais peut-être moins attention, mais plus je vais dans les classes, plus je me rends compte que c'est ça qui est important pour moi. (Marianne)

Parmi les valeurs professionnelles nommées par les participantes, on retrouve plus particulièrement le respect, qui est mentionné par toutes les répondantes et qui peut prendre diverses formes : respect des élèves de la part de l'enseignant, respect des élèves entre eux, respect de l'enseignant de la part des élèves, etc.

Oui, je me suis rendu compte que le respect, c'était super important pour moi. Et ça, bien je le dis aux élèves souvent là que c'est important qu'ils me respectent, que moi aussi je vais toujours les respecter, que ça va dans les deux sens c'est certain : le respect face à moi et moi face à l'élève. Mais c'est important aussi le respect entre les élèves, parce que souvent, il y en a qui sont comme rejetés des autres et ça me fait vraiment de la peine quand je vois un élève qui se fait dire des choses méchantes. (Marie)

Moi, le respect, je le répète souvent quand je vais en suppléance, je le dis. Et c'est souvent ça que je ramène. Le respect, pour moi, c'est l'affaire la plus importante dans la classe et autant le respect des autres que de moi. Ça, je le répète souvent, souvent aux élèves dans les classes que je vais. Et c'est même arrivé des fois que, quand un élève exagérait, moi il me faisait une réflexion sur le respect. (Marianne)

Comme dans les propos précédents, plusieurs enseignants vont discuter de leurs valeurs avec les élèves, en parler devant la classe et rappeler régulièrement l'importance de ces dernières.

Outre le respect, les autres valeurs professionnelles mentionnées par les participantes au cours des entrevues sont : le plaisir d'apprendre, le sens de l'effort, la justice, le

sentiment d'appartenance à un groupe, l'entraide, la coopération, le calme, l'harmonie en classe, l'humour et l'engagement des élèves dans leurs apprentissages.

6.1.3 Réflexion sur les méthodes et stratégies pédagogiques qui correspondent à sa personnalité enseignante

Au fil des expériences professionnelles, les enseignantes débutantes apprennent à découvrir quelles sont les façons d'enseigner qui leur plaisent et avec lesquelles elles se sentent davantage à l'aise.

Par exemple, dans le cadre de cette étude, quatre participantes soulignent aimer le travail d'équipe, quatre débutantes affirment apprécier la pédagogie par projets, deux autres apprécient la pédagogie traditionnelle (enseignement en grand groupe, dictée, etc.), une participante indique aimer enseigner selon des plans de travail, une autre préfère fonctionner par ateliers et une dernière apprécie la pédagogie inductive.

À l'inverse, certaines participantes ont mentionné les méthodes qui ne leur conviennent pas. Ainsi, deux participantes n'aiment pas beaucoup enseigner uniquement en suivant un manuel, une autre n'apprécie pas tellement fonctionner seulement avec des plans de travail autonome et une dernière ajoute qu'elle se sent moins à l'aise lorsqu'elle doit enseigner en plénière puisqu'elle perçoit que les élèves apprécient moins cette façon de fonctionner. D'ailleurs, souvent, les débutantes se basent sur la réaction des élèves (participation, niveau de motivation, etc.) afin de déterminer si une méthode est efficace ou non.

Par ailleurs, soulignons que la suppléance occasionnelle peut favoriser le développement de l'identité professionnelle et plus particulièrement de la connaissance des méthodes pédagogiques qui conviennent ou non à l'enseignant, en ce sens qu'elle permet au

débutant d'expérimenter différentes façons d'enseigner devant différents groupes et ainsi, de cerner les méthodes qui lui plaisent ou non :

Bien, c'est sûr que le fait de faire plusieurs classe, les professeurs nous laissent différentes formules de travail et tout ça. On voit différents styles. Par exemple, je suis allée dans une école où les élèves, bien c'était une classe multiniveaux, mais ils avancent à leur rythme, ils ont tout le travail de la semaine et ils font ce qu'ils veulent dans l'ordre qu'ils veulent. Ça, c'est un style particulier de gestion, mais bon, je ne dis pas que... je ne sais pas, je ne suis pas sûre que je serais portée à faire ça comme enseignante. Mais, le fait de faire plusieurs classes ça nous permet de voir différentes choses et c'est intéressant là. (Michelle)

C'est intéressant parce que parfois, on va dans des classes et ils travaillent par ateliers ou par projets, mais ils n'ont pas toujours la même méthode que toi et j'apprends et là je vais chercher des petits trucs que j'intègre à ce que je veux faire plus tard. (Paméla)

Ainsi, puisque l'enseignant suppléant est appelé à visiter différentes classes, il peut s'inspirer de ce qu'il y voit afin de construire son propre style d'enseignement.

Enfin, notons que quelques participantes soulignent que leur connaissance des méthodes et styles d'enseignement qu'elles aiment ou n'aiment pas est en progression continue et qu'elles découvrent encore parfois de nouvelles façons d'enseigner qu'elles ne connaissaient pas. En ce sens, le style d'enseignement est appelé à changer au fil du temps : « *Je pense que tout au long de la carrière, on essaie des nouvelles approches, des nouvelles façons, mais c'est certain qu'il y a certaines façons d'enseigner que j'aime mieux que d'autres. » (Paméla)*

Pour terminer cette section, notons que la principale tactique employée par les enseignantes débutantes afin de parvenir à prendre conscience de leur identité professionnelle est la réflexion sur la pratique. Par contre, dans certains cas, on ne peut parler de réelle stratégie puisque cette réflexion n'est pas toujours volontaire et structurée, mais apparaît le plus souvent de manière spontanée.

En ce sens, peu de moyens semblent être utilisés consciemment par les participantes afin de mieux se connaître et de développer leur identité professionnelle. En effet, ce qui ressort surtout à la suite de l'analyse des propos des participantes, c'est d'abord le caractère graduel et progressif du processus de construction de l'identité professionnelle. Au-delà des stratégies en tant que telles, plusieurs participantes révèlent qu'elles n'avaient jamais songé auparavant de façon aussi profonde aux apprentissages réalisés quant à la connaissance de soi en tant qu'enseignante. D'ailleurs, pour certaines, l'entrevue a permis de prendre conscience des progrès et du cheminement effectué depuis le début dans la carrière :

Tu vois, en te parlant, je me suis rendue compte que je me suis améliorée. Je ne m'en étais peut-être pas rendue compte. Donc, je pense que c'est le temps qui fait en sorte qu'on devient meilleur et tout ça et qu'on voit pleins de choses et qu'on s'améliore. (Émilie)

Le passage du temps est alors nommé comme vecteur de la construction de l'identité professionnelle. En effet, dans les entrevues, lorsque les participantes sont amenées à expliquer pourquoi elles ont découvert tel ou tel aspect de leur identité professionnelle, les propos employés témoignent de l'importance du passage du temps quant à la connaissance de soi. Ainsi, les enseignantes indiquent qu'elles ont appris à mieux se connaître : « *au fil du temps* », « *peu à peu* », « *grâce à l'expérience* », « *à force d'enseigner* », « *avec le temps* », « *par la pratique* », etc. Ces termes, qui reviennent d'une entrevue à l'autre, sont révélateurs de l'importance des expériences professionnelles acquises quant à la construction progressive de la connaissance du soi professionnel. Par contre, dans ce cas, le développement de l'identité professionnelle semble s'acquérir davantage de façon involontaire que par le biais de stratégies appliquées intentionnellement.

Néanmoins, lorsqu'elles réfèrent au passage du temps et à l'acquisition graduelle de l'expérience professionnelle en tant que moyen de développer leur identité

professionnelle, certaines participantes font référence au processus d'essais et erreurs, qui, sans être toujours appliqué en tant que stratégie volontaire et structurée, peut tout de même être considéré comme un moyen d'acquérir une meilleure connaissance de soi et de se développer professionnellement.

Ainsi, par l'essai et erreur, les débutantes vont pouvoir faire l'expérience de différentes méthodes d'enseignement, vérifier le niveau d'autorité qui leur convient, découvrir les stratégies d'enseignement qui correspondent à leur personnalité et ajuster peu à peu leurs limites.

Bien, c'est sûr qu'on essaie pleins de choses et on se rend compte de ce avec quoi on est à l'aise ou pas ou qu'on se sent bien. [...] Mais, je pense que c'est en essayant des affaires et en voyant des stratégies ou des méthodes d'enseignement et en voyant comment les élèves ils réagissent face à ça. (Marianne)

C'est vraiment avec l'expérience, c'est ce que je me suis rendue compte. On voit, on essaie des trucs dans différentes classes et on voit qu'est-ce qui marche et qu'est-ce qui ne marche pas. Et ça, bien ça m'a aidée [à mieux me connaître]. (Marie)

Ainsi, en essayant plusieurs façons d'enseigner, les enseignantes débutantes parviennent à découvrir leur personnalité professionnelle, en ce sens qu'elles discernent ce qui leur convient ou ne leur convient pas comme attitudes et méthodes, en se basant notamment sur leurs propres sentiments d'aise ou de malaise, mais également sur les réactions des élèves à la suite des différentes expériences d'enseignement réalisées.

6.2 Stratégie d'analyse réflexive et d'ajustement de la pratique

Si plusieurs éléments de la construction de l'identité professionnelle semblent s'acquérir de façon plutôt involontaire, d'autres résultent d'un véritable processus d'analyse et de

réflexion, qui peut, en ce sens, être considéré comme une stratégie d'analyse réflexive et d'ajustement de la pratique.

En effet, toutes les participantes indiquent effectuer de temps à autres une réflexion sur les expériences vécues afin de pouvoir en tirer des apprentissages. Cette réflexion, également appelée « retour sur la pratique » ou « remise en question », s'effectue de façon plus ou moins structurée et systématique selon les participantes.

Ainsi, la majorité d'entre elles effectuent un retour sur la pratique uniquement lorsqu'elles en ressentent le besoin, notamment après une expérience difficile, un événement marquant ou une journée particulièrement réussie :

Je m'arrête, bien pas tout le temps là, mais parfois je prends le temps, quand les élèves sont partis et si j'ai une bonne journée, bon bien je vais me demander pourquoi, qu'est-ce qu'il y a eu de spécial. Et si j'ai eu une mauvaise journée, je vais dire: qu'est-ce qu'il y a eu de pas correct là aujourd'hui là. Et je ne veux pas que ça recommence. (Suzanne)

Moi je dirais, parfois, à la fin de la journée, je regarde bon comment je suis intervenue avec des élèves et tout ça. Je me dis: «Comment j'aurais pu intervenir? Qu'est-ce que j'aurais pu faire de mieux?» Ou ça, est-ce que... bon, par exemple si je trouve que j'ai fait une bonne action, bien, il faut savoir se dire: «Bon bien ça, c'était correct, mais la prochaine fois je pourrais faire peut-être...» Je pense que la capacité d'analyser c'est très important aussi... (Paméla)

Comme dans les deux exemples précédents, le retour sur la pratique s'effectue généralement par le moyen de l'autoquestionnement, c'est-à-dire que l'enseignante se pose à elle-même des questions, le plus souvent mentalement mais parfois également par écrit :

Quand ça va bien, ça va être dans ma tête. Quand ça va moins bien, là je vais essayer de me trouver des idées la prochaine fois et je vais me prendre

des notes là. Mais je ne ferais pas question et réflexion pareil comme ce qu'on faisait à l'université là. (Suzanne)

Chez d'autres débutantes, le retour effectué ne survient pas nécessairement à la suite d'une expérience plus significative mais vise plutôt à réfléchir sur l'orientation future à donner à la pratique professionnelle :

Ça commence souvent par: « Moi, quand je vais avoir ma classe, est-ce que... Quel système d'émulation je vais choisir? Quel mode de travail en groupe ou individuel, je vais favoriser? Comment je vais organiser mes bureaux? [...] Parfois, je me dis: «Comment je vais orienter ma classe pour qu'ils ressortent avec quelque chose de plus que s'ils avaient été dans la classe de quelqu'un d'autre?» (Émilie)

Par ailleurs, le retour analytique peut s'effectuer seul (mentalement ou par écrit) ou encore en discutant avec un autre enseignant ou, comme c'est le cas pour deux des participantes, avec un conjoint :

Je peux en parler avec mon « chum », je lui conte ça. Il n'est pas en enseignement mais il donne sa charge de cours à l'université. Mais ce n'est pas la même dynamique du tout là mais parfois...oui, parfois il me donne son avis là. Mais même si ce n'est pas un avis d'un enseignant bien c'est l'avis d'une personne qui a du jugement quand même et que...Ça peut compter aussi là. (Michelle)

Oui, je le fais souvent avec mon « chum ». Surtout quand ça va mal, je m'assois avec lui et...Il me dit: «Là, qu'est-ce que tu as fait? Qu'est-ce que tu aurais dû faire? Regarde, tu n'avais rien d'autres à faire tatata...». Je me questionne parfois, surtout parce que là, cette année, c'est difficile là. (Delphine)

En outre, une des participantes effectue parfois un retour avec les élèves, ce qui lui permet de mieux prendre conscience de ses forces et faiblesses et des façons d'enseigner qui obtiennent le plus de succès auprès des élèves :

À la fin d'une journée, quand j'ai le temps, je demande aux élèves qu'est-ce qu'ils ont le plus aimé dans leur journée. Et il faut qu'ils me disent pourquoi tu as aimé ça ou pourquoi tu n'as pas aimé ça. Donc ça, ça permet de... c'est ça de savoir ce qui fonctionne bien, ce qui ne fonctionne pas. Ça permet de me connaître aussi. (Marie)

Enfin, une dernière tactique de construction de l'identité professionnelle qui peut être employée par les enseignantes débutantes est de s'inspirer des façons de faire d'autres enseignants rencontrés en suppléance ou lors d'un contrat. En effet, au début de sa carrière, l'enseignant débutant a souvent l'occasion d'effectuer de la suppléance dans différentes classes et différentes écoles et ainsi de rencontrer plusieurs enseignants qui peuvent l'inspirer dans sa pratique. À la suite de ces rencontres, certains novices vont prendre note des méthodes ou stratégies utilisés par ces enseignants, afin de les intégrer dans leur propre pratique professionnelle :

Oui, il y en a qui m'inspirent là quand je fais de la suppléance dans les autres classes là dans mon école là et même les profs avec qui je parle. Je vois leur fonctionnement de classe et ça m'inspire ça... souvent, je vais quasiment le copier après dans ma classe. (Delphine)

Pour terminer, notons que cette façon de faire peut être considérée comme une stratégie de développement de l'identité professionnelle en ce sens que le débutant parvient à mieux construire sa personnalité professionnelle, en s'inspirant de modèles d'enseignants expérimentés.

7. Synthèse des résultats

Pour terminer ce chapitre d'analyse, voici un tableau récapitulatif des principales stratégies associées aux quatre différentes composantes de l'expérience de vie. Nous classifions également les stratégies en fonction des différents types de stratégies préalablement identifiés. Ce tableau permet d'avoir une vue d'ensemble des principaux résultats présentés précédemment.

Tableau IV : Synthèse de l'ensemble des stratégies liées aux quatre composantes de l'expérience de vie

Composante de l'expérience de vie des novices en insertion	Stratégies employées	Types de stratégies
Développement du rapport aux autres	Stratégie de présentation Stratégie d'établissement d'un lien affectif positif Stratégie de gestion de classe Stratégie de recherche d'aide Stratégie de communication (avec les parents, les collègues, la direction) Stratégie de résolution de conflits (avec les parents, les collègues, la direction)	Intersubjective Intersubjective De gestion Intersubjective Intersubjective Intersubjective
Construction et des consolidation des savoirs et compétences	Stratégie de rappel, d'activation et de transfert des connaissances antérieures acquises lors des cours de la formation initiale Stratégie de rappel, d'activation et de transfert des connaissances antérieures acquises lors des stages Stratégie de construction et de développement de nouveaux savoirs et compétences	Cognitive Cognitive À la fois cognitive, intersubjective et de réflexivité
Acquisition de la culture institutionnelle	Stratégie d'intégration Stratégie d'acquisition de la culture institutionnelle	Intersubjective À la fois cognitive et intersubjective

Développement de l'identité professionnelle	Stratégie de prise de conscience de l'identité professionnelle	De réflexivité
	Stratégie d'analyse réflexive et d'ajustement de la pratique	

Ainsi, à partir de ce tableau, nous pouvons conclure que :

- Les stratégies liées au *développement du rapport aux autres* sont plus nombreuses que celles liées aux autres composantes de l'expérience de vie et sont, presque essentiellement de type intersubjectif.
- Les stratégies cognitives, sont surtout liées à l'acquisition de nouveaux savoirs et se retrouvent en lien avec deux des composantes de l'expérience de vie, soit la *construction et consolidation des savoirs et des compétences et l'acquisition de la culture institutionnelle*.
- Les stratégies intersubjectives, qui sont liées à la relation avec autrui, sont celles qui sont les plus fréquemment mentionnées par les participantes. Cela correspond d'ailleurs à notre recension d'écrits, où les stratégies intersubjectives étaient également les plus nombreuses (voir tableau I).
- Une seule stratégie de gestion, soit la *stratégie de gestion de classe*, a été soulevée par les enseignantes débutantes. Toutefois, cette stratégie semble majeure lors de l'insertion professionnelle et toutes les participantes en ont fait mention.
- Les stratégies de réflexivité sont surtout liées au *développement de l'identité professionnelle* et elles semblent moins fréquemment employées de façon structurée et volontaire par les débutantes.

Dans le prochain chapitre, nous effectuons une discussion sur les résultats présentés lors de l'analyse en comparant ceux-ci avec les résultats d'autres recherches effectuées au cours des dernières années afin de mieux discerner en quoi nos résultats corroborent ou s'opposent aux connaissances actuelles sur la question de l'insertion professionnelle des enseignants. Nous proposons également quelques pistes de réflexion.

Chapitre V : Discussion

Rappelons que la visée poursuivie dans le cadre de ce mémoire consistait à comprendre comment les enseignantes débutantes parviennent à surmonter leurs difficultés en identifiant leurs stratégies, en lien avec quatre composantes qui décrivent leur expérience de vie lors de l'insertion professionnelle.

Au cours de ce cinquième et dernier chapitre, nous effectuons une discussion sur les résultats présentés dans le chapitre IV. Nous procémons ainsi à la comparaison des résultats obtenus dans le cadre de cette étude avec ceux d'autres recherches concernant l'insertion professionnelle et les stratégies employées par les enseignants débutants. Nous évaluons aussi en quoi nos résultats peuvent appuyer ou non les propos de différents auteurs et ainsi contribuer à enrichir les connaissances scientifiques sur la thématique de l'insertion professionnelle des enseignants. Enfin, nous présentons quelques pistes de réflexion inspirées par nos résultats de recherche.

1. Discussion à propos des résultats obtenus dans le cadre de cette étude et comparés à d'autres résultats de recherche scientifique

Afin de faciliter la discussion, nous effectuons la comparaison des résultats obtenus en respectant l'ordre des quatre composantes de l'expérience de vie des novices en insertion, tel que présenté dans le chapitre d'analyse, soit le développement du rapport aux autres, la construction et la consolidation des savoirs et des compétences, l'acquisition de la culture institutionnelle et le développement de l'identité professionnelle.

Tout d'abord, en ce qui concerne la première composante, *le développement du rapport aux autres*, on peut affirmer que le fait que les participantes à cette étude aient manifesté une grande préoccupation pour les difficultés reliées à la gestion de classe corrobore les résultats obtenus dans d'autres études. En effet, plusieurs chercheurs ayant traité des

problèmes rencontrés par les enseignants en insertion professionnelle, obtiennent des résultats semblables qui spécifient que la gestion de classe, en particulier au niveau de la discipline, correspond à une des principales difficultés auxquelles font face les nouveaux enseignants (Chouinard, 1999; Desgagné, 1994; Schmidt et Knowles, 1995 ; Veenman, 1984 ; Worthy, 2005).

L'abondance de tactiques employées par les débutantes de cette étude afin de tenter de régler les difficultés disciplinaires peut paraître surprenante, étant donné que certains auteurs soulignent l'impuissance, voire même le sentiment d'incompétence des enseignants débutants à ce sujet (Martineau et Corriveau, 2001). Toutefois, ces mêmes auteurs signalent que la majorité des débutants vont mettre en œuvre des stratégies afin de surmonter ce sentiment d'incompétence, ce qui correspond également à ce que nous avons pu observer dans le cadre de notre étude. Par contre, Martineau et Corriveau (2001) évoquent également une attitude fataliste qui peut être rencontrée chez certains débutants face aux difficultés rencontrés avec les élèves. Ces débutants, croyant qu'ils ne peuvent rien changer à leur situation, n'appliquent alors aucune stratégie pour surmonter leurs difficultés. Cette attitude fataliste n'a pas été retrouvée chez les débutantes de notre étude. En effet, même si un découragement initial est parfois présent face à une situation problématique, toutes les débutantes ont finalement appliqué, à plus ou moins long terme, des stratégies pour surmonter leurs difficultés. Néanmoins, étant donné le nombre restreint de participantes à cette étude, il est permis de penser que, même si nous n'avons pas retrouvé de débutantes présentant une attitude fataliste soutenue et caractérisée par l'absence de mise en œuvre de stratégies face à un problème disciplinaire, cela pourrait être possible chez d'autres débutants, plus pessimistes ou présentant un plus fort sentiment d'incompétence ou d'impuissance. En outre, les données de Martineau et Corriveau (2001) portaient sur des enseignants du niveau secondaire divisés à peu près à part égale entre hommes et femmes. Il se peut que la différence de résultats entre les deux recherches s'en trouve en partie expliquée, sachant qu'il existe plusieurs différences entre les deux niveaux (primaire et secondaire).

Par ailleurs, l'importance de la relation avec les élèves dans le discours des participantes ainsi que l'abondance de stratégies énoncées en lien avec cette problématique peut s'expliquer également par le fait que, comme l'indiquent Eldar et *al.* (2005), l'enseignant débutant s'évalue d'abord et surtout au travers de la relation qu'il développe avec les élèves, d'où l'importance de mettre en œuvre toutes les stratégies nécessaires afin que cette relation soit positive.

En ce qui a trait à la relation avec la direction, les stratégies énoncées par les participantes sont moins nombreuses, étant donné le peu de contact que les débutantes avaient eu avec elle depuis leur entrée dans la profession. Néanmoins, on peut noter que même si plusieurs chercheurs identifient la direction comme pouvant jouer un rôle crucial pour favoriser l'insertion des novices en enseignement (Angelle, 2002; Ingersoll et Kralik, 2004; Wood, 2005), cela n'a pas été le cas chez les enseignantes de cette étude qui, sauf en de rares occasions, n'ont pas pu compter sur le soutien de la direction. Ce manque de disponibilité et de soutien est également soulevé dans d'autres écrits (Baillauquès et Breuse, 1993; COFPE, 2002) qui stipulent que souvent, les débutants n'osent pas se tourner vers la direction en cas de difficulté, comme c'est le cas pour plusieurs participantes à cette recherche qui ont qualifié, rappelons-le, la direction de « dernier recours ». Cette situation permet d'expliquer que les stratégies employées quant à la relation avec la direction se limitent souvent à de simples gestes de cordialité. Un même constat peut être effectué quant à la relation avec les parents qui, étant donné les contacts assez restreints que les débutantes entretiennent avec eux, suscite la mise en œuvre de plusieurs tactiques de communication mais qui s'avèrent, sommes toutes, peu utilisées par les débutantes, notamment en contexte de suppléance occasionnelle.

Par ailleurs, comme nous l'avons vu, la relation avec les collègues est variable d'une participante à une autre, certaines débutantes pouvant bénéficier d'un véritable réseau d'entraide alors que d'autres doivent se contenter de relations plus ponctuelles et

limitées. Cette situation dépend de la durée pendant laquelle la débutante demeure au sein d'une école (suppléance occasionnelle ou contrat plus ou moins long) ainsi que du climat qui y règne. La mise en oeuvre de stratégies quant à la relation avec les collègues est également liée à ce climat. En effet, tel que mentionné par certains auteurs (Eldar et al., 2003; Martineau et Portelance, 2005), lorsque le novice a la chance de fréquenter une école qui possède une culture d'entraide et de collaboration, il sera plus facile pour lui d'entrer en contact avec ses collègues et donc, de mettre en œuvre une stratégie de communication. À l'inverse, lorsque le débutant se retrouve dans un milieu marqué par l'individualisme et le manque de coopération entre enseignants, il sera moins enclin à faire appel aux collègues enseignants (Baillauquès et Breuse, 1993; Eldar et al., 2003; Huberman, 1989; Lamarre, 2003). Nos résultats de recherche appuient ces études en ce sens que les participantes ont indiqué, à plusieurs reprises au cours des entrevues, qu'il est généralement plus facile pour elles d'établir des relations dans les écoles où elles vont le plus souvent et avec les enseignants qui semblent faire preuve d'ouverture et de disponibilité.

La crainte d'être jugé par les autres enseignants, thématique abordée dans plusieurs écrits scientifiques (Caron, 2004; Kelchtermans et Ballet, 2002; Martineau et Corriveau, 2001; Nault, 1993), se retrouve également chez nos participantes. En effet, plusieurs d'entre elles affirment avoir été gênées de demander de l'aide aux autres enseignants, principalement au tout début de leur entrée dans la carrière. Par contre, cette crainte du jugement s'exprime surtout envers les enseignants qui sont moins connus des débutantes ou qui paraissent moins accueillants. Ainsi, les participantes de notre recherche soulignent qu'elles n'hésitent pas à demander conseil et à solliciter de l'aide lorsqu'elles sont en présence de personnes en qui elles ont confiance (anciens enseignants associés, autres enseignants débutants connus à l'université, conjoint ou membres de la famille dont la profession est liée à l'éducation, etc.).

En ce qui concerne la seconde composante de l'expérience de vie, soit *la construction et la consolidation des savoirs et des compétences*, la prédominance d'utilisation de la stratégie de construction de nouveaux savoirs comparativement à la stratégie de consolidation ou transfert des savoirs acquis en formation initiale permet d'appuyer certaines études parues auparavant et portant sur les difficultés à transférer le savoir théorique acquis à l'université dans l'exercice du métier (Baillauquès et Breuse, 1993; Valli, 1992). Ainsi, plusieurs participantes à l'étude ont de la difficulté à trouver quels savoirs et quelles compétences, acquis lors de la formation initiale, peuvent être réutilisés dans leur pratique et certaines portent même un jugement assez critique sur leur formation en indiquant qu'elle a été trop théorique et pas assez concrète. Cette critique, pouvant même aller chez certains individus jusqu'à une forme de reniement de la formation initiale, a également été soulevée par plusieurs autres chercheurs (Baillauquès et Breuse, 1993; Bullough, 1989; Gervais, 1999; Schmidt et Knowles, 1995; Worthy, 2005).

Néanmoins, comme nous avons pu le constater dans cette étude, malgré leur critique de la formation initiale et leur difficulté à identifier des éléments de transfert, la majorité des participantes sont parvenues à trouver certains savoirs et connaissances acquis soit lors des cours ou, plus souvent, lors des stages de formation, et qu'elles réutilisent dans leur pratique. Valli (1992) peut apporter une explication intéressante à cette plus grande facilité de transfert des connaissances acquises lors des stages que lors des cours. En effet, cette auteure, qui a travaillé sur les difficultés de transfert des enseignants débutants, souligne que la théorie vue lors de la formation initiale est souvent oubliée par les novices puisqu'elle n'est pas directement en lien avec la pratique. Ainsi, cela pourrait expliquer pourquoi nos participantes semblent utiliser plus fréquemment la stratégie d'activation des connaissances acquises lors des stages que celle d'activation des connaissances acquises lors des cours.

De même, des recherches sur le transfert (Barnett et Ceci, 2002; Presseau, 1998), insistent sur l'influence du degré de disparité entre la situation d'apprentissage et la situation de transfert, cette variation pouvant influer significativement sur la perception de similarités justifiant ou non un transfert et sur la réutilisation effective des apprentissages réalisés. En d'autres mots, plus le contexte de transfert est différent du contexte d'apprentissage, moins l'individu risque de percevoir le transfert comme étant utile à la situation et moins le transfert risque d'être effectif. Ainsi, si l'on transpose au contexte de notre étude, puisque les enseignantes débutantes interrogées effectuent majoritairement de la suppléance occasionnelle, ce qui constitue un contexte assez éloigné de celui de la formation initiale où on leur a principalement parlé de stratégies d'enseignement et de gestion de classe à long terme (convenant davantage aux enseignants réguliers qu'aux suppléants occasionnels), il s'avère plus difficile pour elles d'effectuer le transfert des apprentissages réalisés à l'université. Par contre, il est possible de penser qu'une fois devenues enseignantes régulières, les participantes seront plus susceptibles de transférer les apprentissages de la formation initiale, puisque leur contexte professionnel sera alors plus près de celui connu lors des cours et lors des stages universitaires.

Par ailleurs, tout comme dans plusieurs recherches, les participantes de notre étude identifient un manque de formation quant à la gestion de classe (Chouinard, 1999; Golberg et Proctor, 2000; Inostroza et *al.*, 1996), à l'évaluation des compétences (Bédard, 2000; Eldar et *al.* 2003) et à la didactique (Huberman, 1989; Norman et Feiman-Nemser, 2005), ce qui peut entraîner la mise en œuvre d'une stratégie de construction de nouveaux savoirs et compétences.

Certaines des tactiques nommées pour cette stratégie se retrouvent dans la littérature scientifique. Notamment, Baillauquès et Breuse (1993) indiquent que les enseignants débutants, après un certain temps dans la profession, vont aller chercher de la théorie afin de répondre à leurs interrogations par le moyen de lectures appropriées, ce qui peut

correspondre à deux des tactiques mentionnées par les participantes, soit la consultation d'ouvrages de référence et la consultation de sites Internet. De même, Caron (2004) mentionne que les nouveaux enseignants peuvent aller rechercher de l'aide auprès d'autres enseignants débutants, ce qui correspond à une autre des tactiques mentionnées par les participantes à notre étude.

La tactique d'apprentissage par essais et erreurs suivis d'une pratique réflexive se retrouve également dans certains écrits, mais est parfois perçue comme un moyen d'évitement puisque les débutants préfèrent se débrouiller seuls plutôt que demander de l'aide par crainte d'être jugés (Hebert et Worthy, 2001 ; Martineau et Corriveau, 2001 ; Nault, 1993). Dans notre étude, l'utilisation de la tactique d'apprentissage par essais et erreurs semble plutôt découler d'un besoin d'autonomie professionnelle que de la crainte d'être jugé (qui demeure tout de même présente chez certaines débutantes, mais qui ne semble pas être la motivation principale pour le choix d'une tactique plutôt qu'une autre). Ainsi, la majorité des participantes se disent à l'aise de demander de l'aide (c'est en effet, une des tactiques de construction de savoirs mentionnée assez fréquemment), mais elles préfèrent parfois se débrouiller seules afin de démontrer leur professionnalisme et leur débrouillardise, ce qui correspond d'ailleurs à une des tactiques de la stratégie d'intégration.

En ce qui a trait à la troisième composante, soit *l'acquisition de la culture institutionnelle*, la stratégie d'intégration comprend des tactiques qui diffèrent un peu de celles répertoriées dans les écrits scientifiques. Les stratégies d'évitement évoquées par Caron (2004) et concernant les premiers contacts entre débutants et collègues, notamment la stratégie d'éviter les rassemblements et celle de ne pas prendre la parole lors des réunions, n'ont pas été nommées par les participantes à notre étude. Au contraire, elles disent tenter d'aller vers les autres enseignants et de fréquenter les lieux de rencontre (réunions, comité social, local des enseignants, etc.) afin de pouvoir établir une relation avec les collègues. De même, quoiqu'elles tentent d'éviter les sujets

controversés, les participantes à notre étude disent qu'elles vont aller discuter avec les autres enseignants et tenter de participer activement à la vie de l'école. Cette divergence quant aux stratégies employées peut peut-être s'expliquer par le contexte différent des débutantes de notre étude. En effet, dans l'étude de Caron, les participantes se voyaient confier pour la première fois une tâche à temps plein dans une école, alors que dans notre recherche, les débutantes travaillaient sous contrat ou en suppléance occasionnelle et fréquentaient plus d'une école. Ainsi, la plupart des participantes à notre étude visaient à se faire connaître des autres enseignants afin d'obtenir d'éventuels remplacements, alors que ce n'est pas le cas pour les participantes de l'étude de Caron, qui avaient déjà une tâche à plein temps.

Par ailleurs, comme nous l'avons vu précédemment dans le cadre de référence, au début de la socialisation professionnelle, les enseignantes débutantes peuvent vivre un paradoxe entre le désir de se conformer aux valeurs et normes en place dans le milieu scolaire et le désir d'innover et d'apporter de nouvelles idées (Caron, 2004; Sabar, 2004). Dans le cadre de notre étude, on retrouve essentiellement des moyens pour se conformer au milieu (stratégie d'intégration et stratégie d'acquisition de la culture institutionnelle) puisque les participantes cherchent d'abord et avant tout à connaître les règles, normes, valeurs et règlements d'une école et à les appliquer plutôt qu'à innover. Néanmoins, cela peut s'expliquer, comme en témoignent Hodkinson et Hodkinson (1999) par le fait que la majorité des participantes à notre étude sont en situation de suppléance occasionnelle ou de contrat court, leur principale préoccupation est d'abord de s'intégrer dans une école, d'y être acceptées et d'en obtenir de bonnes références, d'où l'importance de respecter les règles et valeurs établies. Il est possible de penser que le désir d'innovation (nommé phase de professionnalisation dans le rapport du COFPE, 2002) pourra survenir ultérieurement, lorsque les novices seront demeurés un certain temps dans un même milieu. D'ailleurs, cela semble le cas pour au moins une des participantes, qui, ayant eu un contrat à plus long terme, a mis en œuvre différents projets novateurs.

Enfin, comme nous l'avons vu, *la construction de l'identité professionnelle*, est la composante pour laquelle les participantes semblent utiliser le moins souvent de stratégies puisque pour les débutantes, ce processus semble résulter d'abord et avant tout du passage du temps et de l'acquisition graduelle de l'expérience, ce qui ne constitue pas réellement une stratégie. Cette perception du développement progressif de l'identité professionnelle rejoint les propos de Sachs (2001), qui souligne que l'identité se construit graduellement à partir des expériences personnelles des novices ainsi qu'à partir de leurs conceptions du rôle de l'enseignant et du type d'enseignant qu'ils désirent devenir. D'ailleurs, dans le cadre de cette étude, plusieurs débutantes ont pu identifier assez clairement quelle sorte d'enseignantes elles souhaitaient être (niveau d'enseignement voulu, valeurs qu'elles souhaitent véhiculer, méthodes qu'elles veulent préconiser, etc.).

L'analyse réflexive suivie de l'ajustement de la pratique, stratégie employée par les participantes afin d'améliorer leur pratique professionnelle, est également mentionnée dans les écrits scientifiques comme étant un moyen efficace de développement de l'identité et de l'autonomie professionnelle et d'acquisition du savoir-faire enseignant (Desjardins, 1998; Holborn, 1992; Oudet, 1999). Tout comme dans l'étude de Lamarre (2003) portant sur l'expérience d'enseignantes débutantes durant leur première année d'enseignement, les participantes à notre étude disent qu'elles utilisent surtout la pratique réflexive lorsqu'elles vivent des situations difficiles, imprévues ou déstabilisantes. Par contre, contrairement aux débutantes de la recherche de Lamarre, les participantes de cette étude ne font pas mention d'un bilan particulier réalisé à la fin de l'année scolaire. Cela peut s'expliquer, encore une fois, par le fait qu'aucune des participantes n'avait obtenu, au moment des entrevues, un contrat d'une année à temps plein dans une même classe. Le bilan s'effectue donc plutôt au fil des suppléances occasionnelles et des contrats courts obtenus.

2. Pistes de réflexion

Dans cette section, nous présentons quelques pistes de réflexion soulevées par notre recherche et qui peuvent permettre de mieux comprendre, ou d'éclairer différemment, les résultats obtenus.

2.1 La connaissance des règles représente-t-elle un préalable pour l'établissement de stratégies efficaces ?

En diverses situations vécues par les débutantes, nous avons pu constater que l'établissement de stratégies et de tactiques implique la connaissance des règles et normes qui sont en vigueur au sein de l'école ou du milieu scolaire. C'est le cas notamment des tactiques liées à la recherche d'aide auprès de différents acteurs de l'école (autres enseignants, direction, technicien en éducation spécialisée, etc.). En effet, pour utiliser de telles ressources, l'enseignant débutant doit, au préalable, connaître leur existence et être informé de leur disponibilité, ce qui n'est pas toujours le cas en suppléance. En outre, il doit également savoir si sa demande d'aide sera bien perçue dans telle ou telle école ou s'il doit plutôt tenter de faire preuve de débrouillardise en réglant seul les problèmes rencontrés. En effet, d'une école à l'autre, les valeurs et normes peuvent être très différentes et, alors que certaines écoles semblent valoriser davantage l'entraide et la coopération, d'autres misent plutôt sur l'autonomie de l'enseignant qui doit, le plus possible, se débrouiller seul. Or, à l'arrivée dans une nouvelle école, le débutant ne connaît pas toujours les valeurs préconisées, ce qui influencera le choix des stratégies à mettre en œuvre (généralement, il optera alors pour la débrouillardise, par crainte d'être jugé par les autres enseignants si l'entraide n'est pas bien perçue au sein de l'école).

Un autre exemple illustre bien l'importance de connaître les règles du milieu afin d'établir des stratégies efficaces concernant la stratégie de gestion de classe. En effet, en

suppléance occasionnelle, l'enseignant débutant vit souvent des difficultés liées à la gestion du groupe dû au fait, notamment, qu'il ne connaît pas beaucoup les élèves et le fonctionnement de la classe. Ce manque de connaissances des règles peut influencer l'efficacité des tactiques employées par le novice quant à sa stratégie de gestion de classe. En effet, ces tactiques ne seront pas nécessairement les mêmes que celles employées par l'enseignant régulier, ce qui peut faire en sorte de diminuer leur efficacité auprès des élèves, voire même, dans certains cas, de créer un sentiment d'injustice (le fameux : « *ce n'est pas comme ça que ça fonctionne d'habitude!* »).

Notamment, il est fréquent que l'enseignant suppléant qui arrive dans une nouvelle école ne connaisse pas bien les conséquences à appliquer lorsque les règles sont enfreintes par les élèves et qu'il n'ait pas toujours le temps de s'en informer avant le début des cours. Ainsi, comme il ne connaît ni les règles ni les conséquences prévues si elles sont enfreintes, il est difficile pour lui de gérer la classe efficacement. D'ailleurs, soulignons que plusieurs suppléantes de cette étude ont indiqué qu'elles choisissent, lorsque cela est possible, de reprendre exactement les mêmes façons de faire (règles, conséquences, système d'émulation, etc.) que l'enseignant régulier, ce qui permet de faciliter la gestion du groupe. Malheureusement, trop souvent, elles sont peu ou pas informées de cette façon de faire avant l'arrivée dans le milieu.

2.2 La discontinuité constitue-t-elle un facteur nuisible à l'établissement de stratégies ?

La discontinuité professionnelle vécue par l'ensemble des participantes semble nuire à l'élaboration de stratégies efficaces, particulièrement en ce qui concerne le transfert des connaissances et des compétences, le développement de l'identité professionnelle et l'élaboration de relations avec la direction, les parents et les collègues. En effet, cette discontinuité professionnelle, qui s'exprime par le fait de changer régulièrement d'école, d'effectuer de la suppléance occasionnelle ou des contrats relativement courts à

différents niveaux au cours d'une même année scolaire et d'avoir à faire face à différents collègues et différentes directions, fait en sorte qu'il est difficile pour le débutant d'établir des bases stables et régulières propices à l'élaboration de stratégies.

Ainsi, en ce qui concerne le développement du rapport aux autres, la discontinuité peut expliquer le peu de stratégies liées à la relation avec les collègues, les parents et la direction puisque l'enseignant débutant, souvent ballotté d'une école à l'autre, parvient difficilement à maintenir un contact soutenu avec ces différents acteurs. Par contre, cette discontinuité ne semble pas affecter la quantité de stratégies liées au développement de la relation avec les élèves, puisque c'est le domaine de l'expérience de vie des novices pour lequel les participantes ont mentionné le plus de stratégies et de tactiques. Néanmoins, nous croyons que si la discontinuité ne nuit pas à l'élaboration de stratégies auprès des élèves, elle peut toutefois influencer la nature de ces stratégies. En effet, plusieurs des stratégies et tactiques mentionnées par les participantes font directement référence à leur contexte de discontinuité, notamment les tactiques comprises dans la stratégie de présentation, liée à l'arrivée dans une nouvelle classe et les tactiques de gestion de classe, dont plusieurs sont fortement influencées par le contexte de suppléance, où l'enseignante ne connaît pas beaucoup le groupe qu'elle doit gérer.

De même, le développement de l'identité professionnelle et les stratégies qui en découlent semblent également influencés par ce contexte de discontinuité. En effet, dans l'optique où les participantes font régulièrement face à la nouveauté et au changement dans leur vie professionnelle et qu'elles sont donc constamment placées en contexte d'adaptation, il peut s'avérer plus difficile pour elles de prendre conscience de leur identité professionnelle et de chercher à mieux se connaître en tant qu'enseignantes. Ce contexte d'adaptation et de discontinuité peut également expliquer la grande importance qu'elles accordent au passage du temps et à l'acquisition de l'expérience par essais et erreurs, plutôt qu'à des stratégies réfléchies et organisées afin de développer leur identité professionnelle. Néanmoins, pour certaines d'entre elles, la discontinuité

professionnelle, quoique difficile à vivre, peut favoriser le développement de l'identité professionnelle en occasionnant diverses occasions de réflexion sur la pratique (occasions qui ne se seraient peut-être pas présentées si leur contexte professionnel avait été plus stable).

Enfin, la discontinuité professionnelle semble également affecter le transfert des connaissances acquises et des compétences développées lors de la formation initiale. En effet, en contexte de suppléance occasionnelle, plusieurs des savoirs et compétences professionnelles travaillés lors de la formation initiale sont peu ou pas utilisés. Toutefois, il est possible de se demander si elles sont effectivement réutilisables dans un tel contexte de discontinuité ou si, pour être réutilisées, elles requièrent que l'enseignant enseigne sur une base continue, aux mêmes élèves. En effet, plusieurs compétences ne semblent pas pouvoir être pleinement mobilisées en contexte de discontinuité. C'est le cas notamment des compétences concernant l'évaluation, la planification à long terme (ou même la planification journalière, qui est souvent effectuée par l'enseignant régulier lors d'un remplacement), le suivi des apprentissages des élèves et le développement à long terme de stratégies d'apprentissage chez ces derniers. En effet, puisque l'enseignant suppléant ne demeure pas longtemps au sein d'un même groupe, il n'a pas la chance d'exercer et de développer les différentes compétences qui relèvent d'un enseignement et d'une gestion à long terme.

2.3 La suppléance représente-t-elle un métier différent de celui d'enseignant et requérant donc des stratégies différentes ?

Les propos des enseignantes débutantes interviewées, de même que certaines stratégies employées, nous amènent à penser que, tout compte fait, la suppléance s'avère un «métier» fort différent de celui d'enseignant. En effet, plusieurs éléments propres à la suppléance diffèrent du contexte retrouvé chez les enseignants réguliers. Ces différences font en sorte que les stratégies employées par les enseignants suppléants ne sont pas

toujours les mêmes que celles utilisées par les enseignants réguliers. Nous avons établi ici une liste non exhaustive de certaines de ces stratégies qui diffèrent selon que l'individu soit suppléant occasionnel ou enseignant régulier :

Stratégie de présentation : Cette stratégie, rappelons-le, vise à amener l'enseignant à se présenter à un nouveau groupe et à établir un premier contact avec les élèves. Elle est utilisée beaucoup plus fréquemment par les enseignants suppléants occasionnels que par les enseignants réguliers. En effet, si l'enseignant régulier utilise la stratégie de présentation une fois, en début d'année, afin de se présenter à son groupe d'élève, l'enseignant suppléant doit l'utiliser à maintes reprises, à chaque fois qu'il visite une nouvelle classe. En outre, puisque l'enseignant suppléant demeure peu longtemps au sein d'une même classe (d'une journée à quelques jours), il doit développer des tactiques spécifiques pour parvenir à se présenter rapidement aux élèves et à amener ces derniers à faire de même. À l'opposé, l'enseignant régulier, qui demeure généralement toute l'année avec un même groupe d'élèves peut prendre plus de temps afin de se présenter et d'établir ce premier contact.

Stratégie d'établissement d'un lien affectif : Il est possible de penser que les tactiques liées à la stratégie d'établissement d'un lien affectif soient différentes chez les enseignants réguliers que celles employées par nos participantes suppléantes, étant donné le lien à plus long terme que les enseignants réguliers peuvent établir avec leurs élèves. En effet, l'enseignant régulier établit généralement un lien étroit avec son groupe. Il connaît tous les élèves par leur nom et est souvent capable d'identifier leurs intérêts, les méthodes d'apprentissage qui fonctionnent le mieux avec tel ou tel enfant, les difficultés familiales, comportementales ou d'apprentissage vécues par ses élèves, etc. Pour l'enseignant suppléant, cette connaissance du groupe est très restreinte, se limitant parfois aux seuls nom et niveau des élèves. Conséquemment, il s'avère généralement plus facile pour l'enseignant régulier ou à contrat que pour l'enseignant suppléant de parvenir à développer un lien affectif fort avec les élèves.

Stratégie de gestion de classe : Les tactiques comprises dans la stratégie de gestion de classe sont également influencées par le contexte de suppléance puisque l'enseignant remplaçant ne peut effectuer un suivi à long terme du comportement des élèves et qu'il ne connaît pas toujours les règles et conséquences en vigueur au sein de la classe et de l'école. Ainsi, l'enseignant suppléant utilise davantage de moyens ponctuels afin de gérer la classe et de régler les difficultés comportementales des élèves : rétroactions positives, récompenses, punitions, retraits, etc. Par contre, l'enseignant régulier ou à contrat peut employer davantage de stratégies de gestion à long terme : système d'émulation, discussion avec l'élève, feuille de route, conseil de coopération, etc.

Stratégie de communication (avec la direction et avec les parents) : Tel qu'énoncé précédemment, les enseignantes suppléantes de cette étude ainsi que celles qui effectuent des contrats courts ou à faible pourcentage de tâche ont peu ou pas de lien avec les parents et la direction. Cela influence les stratégies employées auprès de ces différents acteurs, qui se limitent souvent à de simples gestes de politesse. Il est possible de penser que le lien serait plus étroit chez les enseignants réguliers, notamment en ce qui a trait à la relation avec les parents puisque le suivi de l'enfant s'effectue à long terme. Les tactiques employées dans la stratégie de communication pourraient donc différer de celles présentées dans cette étude.

Stratégie de communication (avec les collègues) : L'enseignant régulier parvient généralement à établir des liens professionnels ou même amicaux relativement importants avec ses collègues. Il peut alors partager des idées avec eux, effectuer des projets communs et leur demander conseil au besoin. Par contre, pour l'enseignant suppléant, le lien avec les autres enseignants est plus difficile à établir, étant donné les changements fréquents d'établissement, ce qui peut influencer l'application de la stratégie de communication notamment par le déploiement de tactiques telles que éviter d'aborder des sujets controversés, éviter de prendre trop de place, etc.

Stratégie de rappel, d'activation et de transfert des apprentissages antérieurs réalisés lors des cours de la formation initiale ou lors des stages et stratégie de construction et de développement des savoirs et des compétences : Tel que vu auparavant, le transfert peut être influencé par la discontinuité professionnelle vécue par l'enseignant suppléant ainsi que par la grande différence qui existe entre le contexte présenté lors de la formation initiale (qui se rapproche du contexte d'un enseignant régulier) et le contexte vécu par l'enseignant qui effectue de la suppléance occasionnelle. De même, la situation de suppléance influence les nouvelles connaissances et compétences qui seront développées par l'enseignant débutant.

Cela se répercute notamment sur le transfert et la construction des apprentissages liés à la planification de l'enseignement. En effet, alors que l'enseignant régulier doit effectuer une planification de son enseignement à long terme (pour l'année, l'étape, le mois) ainsi qu'à court terme (pour la semaine ou la journée), l'enseignant suppléant, n'a aucune planification à long terme à effectuer et la planification à court terme est également rare puisque c'est généralement l'enseignant régulier qui va planifier la journée à la place du suppléant. Cette quasi-absence de la tâche de planification chez les suppléants peut influencer les stratégies de transfert et de construction de savoirs et compétences employées, en ce sens que, s'il n'a pas à utiliser la planification, il est alors difficile pour le débutant de transférer ses acquis lors de la formation initiale et concernant cette compétence.

De même, le transfert des connaissances et le développement de compétences concernant l'évaluation sont également limités par le contexte de suppléance. En effet, l'enseignant régulier doit périodiquement évaluer les apprentissages réalisés par ses élèves, s'assurer de compiler les résultats des évaluations effectuées, communiquer ces résultats aux parents, remplir les bulletins pour chacun des élèves et effectuer les bilans de fin de cycle. En comparaison, l'enseignant suppléant occasionnel ne s'occupe

pratiquement jamais de la tâche d'évaluation, si ce n'est, en de rares occasions, pour faire passer certains examens aux élèves, à la demande de l'enseignant régulier. Ainsi, tout comme pour la planification, le rappel des connaissances antérieures et la construction de nouvelles compétences concernant l'évaluation s'avèrent peu présents dans les préoccupations des enseignants suppléants. Par contre, chez les participantes ayant eu des contrats un peu plus longs, la préoccupation pour l'évaluation ressort puisqu'elles ont eu à effectuer cette tâche. Notamment, les participantes ayant eu des contrats indiquent être préoccupées par l'évaluation des compétences.

Enfin, les activités réalisées en classe par l'enseignant suppléant sont souvent différentes de celles de l'enseignant régulier, ce qui influence, encore une fois, le transfert et la construction des savoirs et compétences. En effet, l'enseignant régulier effectue une variété d'activités en classe qui peuvent prendre différentes formes : enseignement magistral, projets, travail individuel, travail d'équipe, ateliers, etc. En outre, il enseigne régulièrement de nouvelles notions à ses élèves et assure le suivi de leurs apprentissages. Pour ce faire, il peut choisir de passer davantage de temps à expliquer une notion qui semble difficile pour ses élèves ou encore de passer rapidement sur un élément qui semble bien compris.

En comparaison, l'enseignant suppléant n'a généralement pas cette latitude puisque c'est l'enseignant régulier qui détermine le temps qui sera nécessaire pour effectuer chacune des activités à l'horaire. En outre, le suppléant n'a pas toujours le choix des méthodes à employer. En effet, plusieurs enseignants réguliers indiquent dans leur planification si le suppléant doit travailler avec le groupe entier ou si les élèves doivent travailler en équipe ou individuellement.

Par ailleurs, certains types d'activités sont peu souvent laissés au suppléant. C'est le cas notamment de l'enseignement d'une nouvelle notion, du travail par ateliers ou des projets, qui sont généralement effectués en présence de l'enseignant régulier. Par contre,

les enseignants réguliers laissent souvent aux suppléants des travaux d'exercisation à faire avec les élèves ou des pages à effectuer dans les cahiers d'activités puisque ce type de travail demande peu de préparation et correspond souvent à de la matière déjà vue par les élèves.

Bref, le travail effectué en classe par l'enseignant suppléant diffère de celui de l'enseignant régulier. Puisque le suppléant a peu l'occasion d'enseigner de nouvelles notions ou d'employer des méthodes non traditionnelles, il s'avère donc difficile pour lui de développer ses diverses compétences, ce qui se reflète, comme pour les compétences en matière de planification et d'évaluation, dans ses stratégies de rappel des connaissances antérieures et de construction de nouvelles connaissances qui concernent alors davantage la gestion de classe que la didactique.

Stratégie d'intégration : L'enseignant suppléant occasionnel met surtout en oeuvre des tactiques lui permettant de discuter avec les autres enseignants, de se présenter et de se montrer présent et disponible dans les lieux de rencontres. Par contre, l'enseignant régulier ou à contrat, qui a la chance de demeurer plus longtemps dans une même école, peut davantage miser sur des tactiques visant à participer activement à la vie de l'école telles que la mise en place de projets, l'implication dans différents comités, la participation aux activités sociales, etc.

De même, puisque les liens avec les élèves, les collègues, les parents et la direction sont plus limités chez l'enseignant suppléant, puisqu'il connaît souvent peu les règles et les normes en place dans le milieu et puisqu'il demeure peu longtemps au sein d'une même classe, son sentiment d'appartenance au milieu est souvent quasi-absent. Par contre, ce sentiment semble davantage présent chez les enseignants ayant eu des contrats plus longs et il est possible de penser que ce sentiment est encore plus grand chez les enseignants réguliers.

Stratégie de prise de conscience de l'identité professionnelle et stratégie d'analyse réflexive et d'ajustement de la pratique: Comme l'enseignant suppléant a peu ou pas de décisions à prendre concernant la planification, les activités d'enseignement à effectuer, les méthodes à employer, les règles de la classe et les évaluations à réaliser et que, somme toute, il doit en fait appliquer en classe ce que l'enseignant régulier lui a dicté, son autonomie professionnelle s'en trouve limitée. Ainsi, comparativement à l'enseignant régulier, la latitude de l'enseignant suppléant est très restreinte, ce qui peut influencer les stratégies liées au développement de son identité professionnelle. En effet, puisque le débutant n'a pas toujours l'occasion d'effectuer les expérimentations qu'il souhaiterait en contexte de suppléance (par exemple, il ne choisit pas souvent les méthodes à employer), cela peut limiter sa connaissance de soi en tant qu'enseignant.

Enfin, pour conclure cette section, étant donné ces nombreuses différences, nous pouvons affirmer que la suppléance constitue en quelque sorte un autre métier que celui d'enseignant à proprement parlé. Les stratégies et tactiques employées par les novices peuvent donc différer selon qu'ils soient en suppléance, à contrat ou enseignants réguliers.

Conclusion

Tout d'abord, rappelons que l'objectif de cette recherche était d'identifier et de comprendre quelles stratégies sont mises en œuvre par les enseignants en insertion professionnelle afin de surmonter les difficultés et les défis rencontrées lors de cette phase cruciale de la carrière. En effet, puisque les enseignants débutants sont actuellement confrontés à diverses situations difficiles lors de leur entrée dans la profession enseignante (discontinuité professionnelle, groupes difficiles, suppléance occasionnelle exigeant une grande flexibilité de la part de l'enseignant, responsabilités souvent lourdes, queues de tâche, etc.), il nous a semblé pertinent d'effectuer une recherche afin de mieux comprendre les stratégies que les novices emploient lors de la période d'insertion professionnelle. Plus particulièrement, nous cherchions à identifier les stratégies des enseignants débutants en lien avec quatre grandes composantes de leur expérience de vie en insertion.

Ces composantes, décrites dans le chapitre II, permettent de mieux comprendre ce que vivent les enseignants débutants lors de leur entrée dans la carrière. Tout d'abord, la première composante, soit *la construction et la consolidation des savoirs et compétences* fait référence au transfert des connaissances de la formation initiale vers l'exercice du métier et au besoin, pour le nouvel enseignant, d'acquérir et de développer de nouveaux savoirs et compétences. La deuxième composante, *le développement du rapport aux autres*, est liée aux différentes relations que l'enseignant débutant développe avec les élèves, les directions, les parents et les collègues rencontrés. La troisième composante, *le développement de l'identité professionnelle*, réfère à la construction de la personnalité enseignante et à la connaissance de soi en tant qu'enseignant. Enfin, *l'acquisition de la culture institutionnelle* correspond à la dernière composante et réfère à la nécessité pour l'enseignant qui débute d'apprendre à connaître les règles, normes et valeurs afin de parvenir à mieux s'intégrer dans un nouveau milieu scolaire.

Afin de clarifier le concept de stratégie, nous avons établi que, dans le cadre de cette recherche, ce terme désigne une manière de procéder afin d'atteindre un objectif global

et à long terme alors que le terme « tactique » correspond plutôt à diverses actions et manœuvres spécifiques qui, coordonnées, permettent d'atteindre l'objectif visé par la stratégie. En d'autres mots, une stratégie englobe plusieurs tactiques. Nous avons ensuite identifié quatre principaux types de stratégies. Tout d'abord, les *stratégies cognitives* réfèrent aux procédures intellectuelles et cognitives employées par un enseignant débutant pour régler un problème, notamment le rappel des informations stockées en mémoire, le transfert de connaissances et l'acquisition de nouvelles connaissances. Ensuite, les *stratégies intersubjectives* sont reliées aux différentes actions mises en place quant à la relation avec autrui telles que l'entraide, la communication et la résolution des conflits. Les *stratégies de gestion* comprennent les différents moyens employés par les enseignants débutants pour parvenir à gérer les différents aspects de la pratique. Enfin, les *stratégies de réflexivité* concernent les démarches d'analyse, de prise de conscience, de réflexion et d'ajustement de la pratique enseignante.

Afin d'atteindre notre objectif de recherche, nous avons effectué des entrevues semi-dirigées auprès de huit enseignantes débutantes. Ces entrevues ont été transcrrites intégralement puis nous avons procédé à une analyse thématique des données. Les résultats obtenus nous ont permis d'identifier plusieurs stratégies employées par les débutantes. Notamment, nous avons pu constater que la composante de l'expérience de vie en insertion qui a généré le plus de stratégies chez nos participantes est *le développement du rapport aux autres* et, conséquemment, ce sont les *stratégies intersubjectives* qui ont été le plus souvent mentionnées par les novices. Enfin, nous avons discuté, lors du chapitre V, du fait que les stratégies des participantes peuvent être influencées par le contexte de précarité et de discontinuité vécu lors des premières années dans la profession, en particulier pour celles qui effectuent de la suppléance occasionnelle.

Pour terminer ce mémoire, nous vous présenterons maintenant les limites de cette étude, les retombées scientifiques et les pistes de recherche encore peu ou pas explorées et qu'il

serait intéressant d'approfondir lors de futures études et enfin, les retombées sociales et les pistes d'actions pour le milieu scolaire

1. Limites de la recherche

Dans cette section, nous aimerions souligner quelques limites de notre recherche. Tout d'abord, bien que pertinent, le choix d'explorer les stratégies selon quatre composantes de l'expérience de vie des novices en insertion a pu faire en sorte que certaines stratégies, quoique employées par les débutantes lors de l'insertion professionnelle, n'aient pas été mentionnées au cours des entrevues. Notamment, les participantes n'ont pas parlé de leurs stratégies de gestion du stress ou encore des stratégies qu'elles mettent en œuvre afin de trouver un emploi. Pourtant, ces stratégies sont identifiées dans d'autres recherches portant sur l'insertion professionnelle (Cossette, 1999; Mukamurera, 1998). Le fait que les participantes à notre étude n'aient pas abordé ces stratégies ne signifie pas pour autant que ces dernières ne soient pas importantes pour elles, mais plutôt, à notre avis, que le contexte ne s'y prêtait pas puisque le lien entre ces stratégies et les quatre composantes de l'expérience de vie est limité et que les questions incluses dans notre schéma d'entrevue n'abordaient pas le sujet du stress ni celui de la recherche d'emploi. En ce sens, notre schéma d'entrevue peut également poser une certaine limite puisque, quoique couvrant un large spectre des expériences vécues par les enseignants en insertion, il ne prétend pas à une couverture exhaustive de toutes les stratégies mises en œuvre par les débutants.

2 Retombées scientifiques et pistes de recherche suggérées

Sur le plan scientifique, il nous semble que notre recherche apporte un éclairage nouveau sur un aspect de l'insertion professionnelle des enseignants qui, jusqu'à maintenant, avait été peu abordé dans les écrits scientifiques, soit les stratégies mises en œuvre par les enseignants qui débutent, en lien avec quatre grandes composantes de leur

expérience de vie en insertion professionnelle. Ces résultats peuvent compléter ceux déjà présents dans la littérature et portant sur l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants ou, plus rarement, sur leurs stratégies lors de l'entrée dans la profession.

Par ailleurs, nous avons pu noter, tout au long du processus de rédaction de ce mémoire, diverses pistes de recherche encore peu ou pas explorées et qu'il serait intéressant d'approfondir lors de futures études. Nous vous présentons ici ces quelques pistes de recherche. Tout d'abord, bien que plusieurs études aient été effectuées sur l'insertion professionnelle et sur les débuts dans l'enseignement, peu d'entre elles portent spécifiquement sur le contexte de suppléance occasionnelle, pourtant vécu par une majorité de débutants. Des recherches supplémentaires sur cette activité professionnelle, que l'on peut considérer comme différente de l'enseignement régulier, seraient intéressantes afin de mieux comprendre les conditions de travail et l'expérience de vie des suppléants et leurs retombées ultérieures sur, par exemple, l'identité professionnelle de ces enseignants.

Dans un autre ordre d'idées, il serait pertinent d'effectuer des recherches sur le contexte de discontinuité professionnelle vécu par un grand nombre d'enseignants débutants et sur les liens pouvant être établis entre cette discontinuité et l'identité professionnelle des novices en insertion, le développement de leurs compétences en enseignement ainsi que les relations professionnelles qu'ils parviennent à établir.

Enfin, étant donné le peu d'études portant sur les stratégies employées par les enseignants débutants lors de l'insertion professionnelle, des recherches supplémentaires sur cet objet pourraient permettre de mieux comprendre comment les novices font face à cette période cruciale de la carrière. Notamment, ces recherches pourraient aborder la question des stratégies employées pour mieux gérer le stress lors des débuts professionnels ou encore porter sur les stratégies de recherche d'emploi, deux thématiques qui n'ont pas été abordées dans la présente étude. Également, il serait

intéressant de chercher à comparer davantage les stratégies employées par les débutants selon qu'ils effectuent de la suppléance occasionnelle, des contrats courts ou longs ou de l'enseignement régulier à temps plein. Enfin, il serait pertinent d'effectuer des études supplémentaires vérifiant l'efficacité, perçue et réelle, des diverses stratégies mises en œuvre par les enseignants débutants.

3. Retombées sociales et pistes d'actions pour le milieu scolaire et le milieu universitaire

Il nous semble que notre recherche peut permettre aux acteurs du milieu de l'éducation de mieux comprendre le vécu des enseignants débutants lors de l'insertion professionnelle et les stratégies qu'ils emploient pour surmonter les difficultés rencontrées. Cette meilleure connaissance du vécu et des stratégies des débutants nous permet de fournir différentes pistes d'actions pour le milieu scolaire. Dans cette section, nous présentons donc quelques suggestions qui peuvent faciliter l'expérience de vie des enseignants débutants. Ces propositions sont tirées soit directement du discours des participantes en entrevue ou encore, elles découlent de l'analyse qui en a été faite. Étant donné la situation professionnelle des participantes, les suggestions mentionnées concernent surtout les débutants qui effectuent de la suppléance occasionnelle ou des contrats courts ou à faible pourcentage de tâche.

1) Assurer un meilleur suivi entre la formation initiale et le marché du travail

Plusieurs débutantes notent qu'il n'y a pas de suivi suffisant entre la fin de la formation initiale et l'entrée sur le marché du travail. Elles indiquent avoir eu l'impression d'être « *garrochées* » et de devoir, dès le départ, se débrouiller seules. Certaines d'entre elles auraient aimé pouvoir compter sur une formation spécifique portant sur l'insertion et pouvant prendre la forme d'un cours universitaire, d'un séminaire ou d'un atelier. Selon les participantes, cette formation pourrait permettre aux débutantes de :

- mieux connaître les besoins en personnel et le fonctionnement des différentes commissions scolaires;
- prendre davantage conscience de certaines réalités du métier. Notamment, les participantes auraient aimé être informées du manque de ressources dans plusieurs écoles (orthopédagogue, technicien en éducation spécialisée, etc.), du délai élevé pour l'obtention d'un poste permanent et de la longue période de suppléance occasionnelle nécessaire avant d'obtenir un contrat dans certaines commissions scolaires;
- mieux connaître les mesures à prendre afin d'être engagées au sein d'une commission scolaire;
- s'exercer pour les entrevues de sélection;
- préparer leur curriculum vitae et leur lettre de présentation.

Enfin, notons que d'autres débutantes suggèrent de compiler ces diverses informations au sein d'un guide, qui serait remis aux finissantes au terme de la formation initiale.

2) Permettre aux enseignants suppléants d'avoir accès à la formation continue dispensée par les commissions scolaires dans les écoles, au même titre que les enseignants réguliers

Plusieurs débutantes déplorent le fait que la formation continue est difficilement accessible pour les enseignants qui effectuent de la suppléance occasionnelle ou des contrats courts. Elles aimeraient avoir accès à ces formations afin de pouvoir en apprendre davantage dans certains domaines pour lesquels elles ne se sentent pas suffisamment compétentes ou pas suffisamment formées, notamment en ce qui concerne la gestion de classe, l'évaluation par compétences et les élèves présentant des problèmes d'apprentissage ou de comportement. La formation continue pourrait alors prendre davantage d'importance quant à leur stratégie de construction de savoirs et de compétences.

3) Assurer un meilleur accueil au sein des établissements scolaires

Certaines débutantes notent que l'accueil n'est pas toujours présent lors de l'arrivée dans une nouvelle école. Elles aimeraient pouvoir compter sur un ou plusieurs enseignants afin de répondre à leurs questions sur le fonctionnement de l'établissement. Comme le suggère une des participantes, ces individus pourraient être désignés à l'avance par l'école, comme étant responsables d'accueillir les suppléants et les nouveaux enseignants, de répondre à leurs questions, de leur faire visiter l'école, de les présenter aux autres enseignants et de leur fournir les informations nécessaires afin qu'ils puissent mieux connaître l'horaire, les règlements, le projet éducatif et les particularités de l'établissement. Dans le cas de suppléance occasionnelle, un guide concernant ces différentes informations pourrait également être remis à l'enseignant.

4) Assurer un meilleur accueil au sein des commissions scolaires

Quelques enseignantes débutantes soulignent qu'elles auraient aimé recevoir un accueil particulier de la part de leur commission scolaire. Par exemple, une participante suggère d'effectuer une rencontre en début d'année afin d'informer les participants du fonctionnement de la commission scolaire, des besoins en personnel, du système de paie et d'embauche, des écoles et du territoire de la commission et des différents projets éducatifs et concentrations implantés au sein des écoles.

5) Former davantage les enseignants débutants quant à la gestion de classe et mieux les préparer à faire face aux difficultés comportementales des élèves

La majorité des débutantes se disent insuffisamment formées quant à la gestion de classe, en particulier dans le contexte actuel où plusieurs élèves en difficulté comportementale sont intégrés dans les classes régulières. Elles auraient souhaité recevoir davantage de cours universitaire sur le sujet et, dans le cas des suppléantes occasionnelles, mieux connaître les différentes façons de gérer la classe lors des remplacements. Par ailleurs, elles aimeraient pouvoir continuer à se former quant à la gestion de classe, en assistant à des conférences ou à des ateliers de formation.

6) Rendre la formation initiale plus concrète et davantage en lien avec la réalité du métier

Plusieurs novices critiquent le caractère trop théorique de la formation initiale. Elles auraient aimé recevoir des cours plus concrets, dont les informations seraient directement applicables en classe. Toutefois, quelques participantes se disent conscientes que certains apprentissages ne s'acquièrent que par la pratique. Par ailleurs, les débutantes auraient apprécié que leurs cours universitaires soient davantage liés à la réalité du métier. Par exemple, elles auraient souhaité recevoir davantage de formation quant à l'intégration des élèves en difficulté dans les classes, quant au contexte particulier de la suppléance occasionnelle et quant à la manière de préparer la rentrée scolaire. Ces suggestions, qui révèlent des besoins importants chez les enseignants qui débutent, devraient à notre avis être prises en compte par les acteurs concernés de la formation initiale⁶.

7) Créer des groupes de discussions pour les enseignants débutants

Compte tenu de leur contexte de précarité, certaines débutantes n'ont pas souvent la chance d'échanger avec d'autres enseignants sur les expériences professionnelles vécues et peuvent même vivre un certain isolement professionnel. Ces participantes suggèrent de former des groupes de discussions pour les enseignants débutants. Ces groupes pourraient être constitués soit entièrement de débutants ou formés à la fois de débutants et d'enseignants expérimentés qui pourraient discuter ensemble de leurs difficultés, des situations particulières vécues et des stratégies employées.

8) Assurer une meilleure disponibilité des ressources humaines dans le milieu scolaire

⁶ Nous sommes néanmoins consciente qu'il ne faut pas prendre ces critiques envers la formation initiale dans leur seul sens littéral, mais qu'il faut également garder à l'esprit que ces critiques peuvent résulter du rapport de pouvoir des enseignants aux formateurs, rapport en tension autour des enjeux définissant les savoirs reconnus comme légitimes.

Toutes les débutantes ont souligné, à un moment ou un autre de leur entrevue, le manque de ressources humaines dans certaines écoles. En particulier, elles mentionnent ne pas toujours pouvoir compter sur l'aide d'une ressource extérieure (technicien en éducation spécialisé, psychoéducateur, psychologue, direction, etc.) lorsqu'elles rencontrent des problèmes quant au comportement de certains élèves ou lorsqu'un élève fait une crise. Par ailleurs, quelques débutantes indiquent également qu'un local de retrait n'est pas disponible dans toutes les écoles, ce qui rend plus difficile la gestion de classe, en particulier en contexte de suppléance occasionnelle où il est plus fréquent de rencontrer des problèmes de gestion de classe.

Pour conclure, notons que, si ces diverses suggestions s'avèrent intéressantes afin de faciliter l'insertion des novices en enseignement, certaines participantes notent toutefois que, quoique ces différentes formes d'aide seraient appréciées, elles ne sont pas considérées comme essentielles à leur insertion. En effet, selon elles, peu importe l'aide reçue, c'est d'abord et avant tout la personnalité de l'enseignante ainsi que sa capacité de surmonter les difficultés rencontrées et de s'adapter aux fréquents changements liés au contexte de précarité, qui seront garantes du succès de son insertion professionnelle.

Bibliographie

Adams, R., & Martray, C. (1981). *Teacher development : A study of factors related to teacher concerns for, pre-, beginning and experienced teachers*. Paper presented at the American Educational Research Association Annual Conference, Los Angeles, CA.

Andrews, P. S., & Martin, E. (2003). *No teacher left behind : Mentoring and supporting novice teachers*. Paper presented at the Georgia association of Colleges For Teacher Education, St-Simon Island, GA.

Angelle, P. S. (2002, February). *T.O.S.S. It to the New Teacher : The Principal's Role in the Induction Process*. Paper presented at the annual meeting of The Southwest Educational Research Association, Austin, TX.

Antonek, J. L., McCormick, D. E., & Donato, R. (1997). The student teacher portfolio as autobiography: Developing a professional identity. *Modern Language Journal*, 81(1), 15-27.

Baillauquès, S., & Breuse, É. (1993). *La première classe : Les débuts dans le métier d'enseignant*. Paris: ESF éditeur.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W.H. Freeman and Company.

Barnett, S., & Ceci, S. (2002). When and were do we apply what we learn ?: A taxonomy for far transfer. *Psychological Bulletin*, 128(4), 612-637.

Bédard, Y. (2000). *L'insertion professionnelle du jeune enseignant par la méthode de « mentoring »*. Rapport de recherche présenté à l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue comme exigence partielle de la maîtrise en éducation, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, Rouyn-Noranda.

Beijaard, D., Meijer, P., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity, *Teaching and Teacher Education*, 20, 107-128.

Beloff Farrell, J. (2003). *Empowering beginning teachers throught action research*. Paper presented at the Annual meeting of the american educationnal research association conference, Chicago, IL.

Blanchard-Laville, C., Nadot, S. (dir.) (2000). *Malaise dans la formation des enseignants*. Paris : L'Harmattan.

Boucher, M. (2001). Aux âmes bien nées... : Portrait de trois jeunes enseignantes. *Vie pédagogique* (118), 9-10.

Boulet, A. (1998). Enseigner les stratégies d'apprentissage au primaire et au secondaire. Hull : Les Éditions Réflex.

Brock, B.L., & Grady, M. L. (1998). Beginning teacher induction programs : The role of the principal. *Clearing House*, 71(3), 179-184.

Bullough R.V. (1989). *First-Year Teacher: A Case Study*. New York: Teachers College Press.

Caron, S. (2004). L'entrée dans le métier : Stratégies d'insertion informelles d'enseignantes débutantes. *Cahier du Cirade*, 3, 99-110.

Chouinard, R. (1999). Enseignants débutants et pratiques de gestion de classe. *Revue des sciences de l'Éducation*, 25(3), 497-514.

Colbert, J. A., & Wolff, D. E. (1992). Surviving in Urban Schools: A Collaborative Model for a Beginning Teacher Support System. *Journal of Teacher Education*, 43 (3) , 193-199.

Coldron, J., & Smith, R. (1999). Active location in teachers'construction of their professional identities. *Journal of Curriculum Studies*, 31(6), 711-726.

Comité d'orientation de la formation du personnelle enseignant. (2002). *Offrir la profession en héritage, Avis du COFPE sur l'insertion dans l'enseignement*. Québec: Gouvernement du Québec.

Cookson, P. W. (2005, avril). Teaching : Your first year, A community of teachers. *Teaching K-8*, Retrieved January 20, 2006 from www.teachingK-8.com

Cossette, F. (1999). *Les sources de stress, le stress ressenti et le soutien social chez les enseignants en début de carrière*. Université du Québec à Montréal en collaboration avec Université du Québec à Trois-Rivières, Montréal.

Costigan, A. (2004). Finding a name for what they want: A study of New York City's Teaching Fellows. *Teaching and Teacher Education*, 20, 129-143.

Danvers, F. (2003). *500 mots-clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie*. Paris : Presses Universitaires du Septentrion.

Desgagné, S. (1994). *À propos de la discipline de classe : Analyse du savoir professionnel d'enseignantes et enseignants du secondaire en situation de parrainer des débutants*. Séminaire sur la Représentation, Centre interdisciplinaire de recherche sur l'apprentissage et le développement en éducation (CIRADE), Département de psychopédagogie, Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval et de l'Université du Québec à Montréal.

Desgagné, S., (1995). Pour lancer le forum sur l'insertion professionnelle : une mise en perspective. In Garant, C., Lacourse, F. & Scholer, M. (dir.), *Nouveaux défis pour la formation des maîtres. Actes du quatrième colloque de l'Association québécoise universitaire en formation des maîtres (AQUFOM)*, (p. 77-89). Sherbrooke : Éditions du CRP.

Desjardins, R. (1998). Un modèle d'analyse réflexive appliqué à la pratique d'enseignement de stagiaires. In Lafourture, L., Mongeau, P. & Pallascio, R. (Eds.), *Métacognition et compétences réflexives* (pp. 349-369). Montréal : Éditions Logiques.

Deslauriers, J. P. (1991). *Recherche qualitative : Guide pratique*. Montréal : Chenelière/McGraw-Hill.

Eldar, E., Nabel, N., Schechter, C., Talmor, R., & Mazin, K. (2003). Anatomy of success and failure : the story of three novice teachers. *Educational Research*, 45(1), 29-48.

Feiman-Nemser, S. (2003). What New Teachers Need to Learn. *Educationnal Leadership*, 60(8), 25-29.

Flores, M. A., & Day, C. (2005, In press). Contexts which shape and reshape new teachers' identities: A multi-perspective study, *Teaching and Teacher Education*.

Fullan M., & Connely, F. M. (1987). *La formation des enseignants en Ontario: Méthodes actuelles et perspectives d'avenir*. Ontario : Ministère de l'Éducation.

Fuller, F. (1969). Concerns of teachers: A developmental conceptualization. *American Educational Research Journal*, 6, 207-226.

Fuller, F., & Brown, O.H. (1975). Becoming a teacher. In K. Ryan (Ed.), *Teacher Education, 74th Yearbook of the National Society for the Study of Education*, Part II (p. 25-52), Chicago: University of Chicago Press.

Gagné, M. (1995). Une entrée accompagnée dans la profession : Le projet Passage ou avoir quelqu'un à ses côtés. *Vie pédagogique*, 92, 24-26.

Gervais, C. (1999). Comprendre l'insertion professionnelle des jeunes enseignants. *Vie pédagogique*, 111, 12-17.

Gervais, C. (2004a). Entrevue avec Lorraine Lamoureux. *Formation et Profession, Bulletin du CRIFPE*, 10(2), 26-33.

Gervais, C. (2004b). L'insertion professionnelle dans l'enseignement. *Formation et Profession, Bulletin du CRIFPE*, 10(2), 13.

Gervais, C., & Levesque, M. (2000). L'insertion professionnelle : Une étape à réussir dans le processus de professionnalisation de l'enseignement. *Éducation Canada*, 40(1), 12-15.

Gervais, C., & Morency, N. (2004). *La maelstrom va passer...*, production vidéographique, Retrieved April 15, 2005, from http://recit.cslaval.qc.ca/star/article.php3?id_article=371&var_recherche=insertion+professionnelle

Gingras, F.P. (2004). La sociologie de la connaissance. In B. Gauthier (Ed.), *Recherche sociale : De la problématique à la collecte des données* (pp. 19-48). Sainte-Foy, Québec: Presses de l'Université du Québec.

Glaser, B.G., & Strauss, A.L. (1967). *The discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Chicago, IL: Aldine.

Gold, Y. (1996). Beginning teacher support: Attrition, mentoring, and induction. In J. Sikula, T. J. Buttery & E. Guyton (Eds.), *Handbook of research on teacher education* (2nd ed., pp. 548-594). New York: Macmillan.

Goldberg, P.E., & Proctor, K.M. (2000). *Teacher voices 2000 : A survey on teacher recruitment and retention*, Scholastic Inc.

Graziano, C. (2005, mars-avril). School's out, *Edutopia*, [electronic version], Retrieved February 19, 2005, from www.edutopia.org/

Griffin, G.A. (1985). Teacher induction: Research issues. *Journal of Teacher Education*, 36(1), 42-46.

Guillemette, F. (2005). *L'engagement des enseignants du primaire et du secondaire dans leur développement professionnel*. Thèse de doctorat inédite, Université du Québec à Trois-Rivières en association avec Université du Québec à Montréal : Trois-Rivières.

Hebert, E., & Worthy, T. (2001). Does the first year of teaching have to be a bad one? A case study of success. *Teaching and Teacher Education*, 17, 897-911.

Hodkinson, H., & Hodkinson, P. (1999). Teaching to learn, learning to teach ? School-based non teaching activity in an initial teacher education and training partnership scheme, *Teaching and Teacher Education*, 15, 273-285.

Holborn, P. (2003). Devenir un praticien réflexif. In P. Holborn, M. Wideon & I. Andrews (Eds.), *Devenir enseignant : À la conquête de l'identité professionnelle* (pp. 283-300). Montréal: Éditions Logiques.

Holloway, I. & Wheeler, S. (2002). *Qualitative Research in Nursing* (2nd ed.). Oxford, UK : Blackwell.

Huberman, M. (1989). *La vie des enseignants : évolution et bilan d'une profession*. Paris: Éditions Delachaux et Niestlé.

Ingersoll, R. M. (2001). Teacher turnover and teacher shortages: An organizational analysis. *American Educational Research Journal*, 38, 499-534.

Ingersoll, R.M, & Kralik, J. (2004). *The impact of mentoring on teacher retention: What the research says*. Denver, CO: Education Commission of the States.

Inostroza J. E., Dugas, T. G., Legault, J. P., & Ragusich, J. P. (1996). *Les enseignants débutants et leur insertion professionnelle*. Hull: Université du Québec à Hull.

Kagan, D.M. (1992). Professionnal growth among preservice and beginning teachers. *Reductionnal Research*, 62, 126-169.

Katz, L. (2003). *Mentoring early childhood education student*. Paper presented at the Annual Meeting of the Association for Teachers Educators, Santa Fe, NM.

Kelchtermans, G., & Ballet, K. (2002). The micropolitics of teacher induction : A narrative biographical study on teacher socialisation. *Teaching and teacher education*, 18 (1), 105-120.

King, A. J. C., & Peart, M. J. (1992). *Le personnel enseignant au Canada : Travail et qualité de vie*. Ottawa: Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants.

Kuzmic, J. (1994). A beginning teacher's search for meaning: Teacher socialisation, organisational literacy and empowerment. *Teaching and Teacher Education*, 10(1), 15-27.

Lang, C. (1999, November-December). *When does it get any easier : Beginning teachers' experiences during their first year of teaching*. AARE-NZARE conference, Melbourne, Australie.

Lamarre, A. M. (2003). *Étude de l'expérience de la première année d'enseignement au primaire dans une perspective phénoménologico-herméneutique*. Thèse de doctorat, Montréal : Université du Québec à Montréal.

Lamarre, A. M. (2004). Étude de l'expérience de la première année d'enseignement au primaire dans une perspective phénoménologico-herméneutique. *Recherches qualitatives*, 24, 19-56.

Lasnier, F. (2000). *Réussir la formation par compétences*. Montréal : Guérin.

Lavoie, M., & Garant, C. (1995). L'aide aux novices: Une occasion de renouvellement et de valorisation de la profession d'enseignant et d'enseignante. *Vie pédagogique*, 92, 28-29.

Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 2^e édition, Montréal : Guérin.

Legendre, R. (2006). *Dictionnaire actuel de l'Éducation*, 3^e édition, Montréal : Guérin.

Le petit Larousse illustré. (2005), 100^e édition.

Le trésor de la langue française informatisé (2007), Retrieved March 12, 2005 from <http://atilf.atilf.fr/tlf.htm>

Liddell Hart, B. H. (1967). *Strategy*, Basic Books.

Littré, E. (1872). *Dictionnaire de la langue française (Le Littré)*, Retrieved August 23, 2005 from <http://francois.gannaz.free.fr/Littre/accueil.php>

Martin, M. C., Nault, T., & Loof, O. (1994). La gestion de classe pour débutants. *Dimensions*, 15(3), 5.

Martineau, S., & Corriveau, G. (2001, avril). *Le sentiment d'incompétence pédagogique des enseignants en insertion professionnelle au secondaire ou survivre au choc de la réalité*. Communication prononcée à l'UQTR dans le cadre des "Lundis Interdis" (ciplinaires), Université du Québec à Trois-Rivières.

Martineau, S., & Portelance, L. (2005). L'insertion professionnelle : Un tour d'horizon des recherches. *ÉCHO du RÉ.S.É.A.U. Laval, Bulletin des écoles associées à l'Université Laval*, 5(1), 7-17.

Martineau, S., & Presseau, A. (2003). Le sentiment d'incompétence pédagogique des enseignants en début de carrière et le soutien à l'insertion professionnelle. *Brock Education*, 12(2), 54-67.

Martineau, S., Presseau, A. (2007). Ce «mettre en mots» ou se bricoler une histoire pour qu'elle prenne sens : le discours identitaire d'enseignants du secondaire. Dans *Identités professionnelles d'acteurs de l'enseignement. Regards croisés*, sous la direction de Christiane Gohier, Québec, Presses de l'Université du Québec., p. 67-88.

McKeachie, W.J. (1988). The need for Study Strategy Training. In C. E. Weinstein, E.T. Goetz & P.A. Alexander (Eds.), *Learning and Study Strategies*. New York : Academic Press.

Ministère de l'Éducation du Québec. (1995). *La formation à l'enseignement : L'insertion professionnelle des nouvelles et des nouveaux enseignants. Orientation*. Document de travail présenté au Colloque sur l'insertion professionnelle à Victoriaville, Québec : Direction de la titularisation et de la classification du personnel enseignant, Direction générale de la formation et des qualifications.

Molner, K. L. (2004). Why induction matters. *Journal of Teacher Education*, 55(5), 438-448.

Morse, J.M. (1991). Strategies for sampling. Dans Morse, J.M. (Ed.), *Qualitative nursing research : A contemporary dialogue* (p. 127-145). Newbury Park, CA : Sage.

Mukamurera, J. (1998). *Étude du processus d'insertion professionnelle de jeunes enseignants à partir du concept de trajectoire*. Thèse de doctorat, Québec : Université Laval.

Mukamurera, J. (1999). Les trajectoires d'insertion de jeunes profs du primaire et du secondaire au Québec, *Vie pédagogique*, 111, 24-27.

Mukamurera, J. (2005). La professionnalisation de l'enseignement et les conditions d'insertion dans le métier. In D. Biron, M. Cividini & J. F. Desbiens (Eds.), *La profession enseignante au temps des réformes* (pp. 313-336). Sherbrooke: Éditions du CRP.

Mukamurera, J., & Gingras, C. (2004). Les difficultés d'insertion dans la profession enseignante et les facteurs en jeu selon le vécu des jeunes enseignants du secondaire. *Formation et Profession, Bulletin du CRIFPE*, 10(2), 14-17.

Nault, G. (2000). *Exploration d'un dispositif de supervision de stagiaires via Internet*. Mémoire de maîtrise en éducation, Université du Québec à Montréal, Montréal.

Nault, T. (1993). *Étude exploratoire de l'insertion professionnelle des enseignants débutants au niveau secondaire*. Thèse de doctorat, Université de Montréal, Montréal.

Nault, T. (1999). *Éclosion d'un moi professionnel personnalisé et modalités de préparation aux premières rencontres d'une classe*. In J.C. Hétu, M. Lavoie & S. Baillauquès (Éds), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle : Un processus de socialisation ? De professionnalisation ? De transformation ?* (pp. 151-158). Paris : Éditions De Boeck.

Nault, T. (2003). Qu'est-ce que l'insertion professionnelle dans l'enseignement ? *Vie pédagogique*, 128, 21-22.

Nias, J., Southworth, G.W., & Yeomans, R. (1989). *Staff Relationships in the primary school*. London: Cassell.

Norman, J. P., & Feiman-Nemser, S. (2005). Mind activity in teaching and mentoring. *Teaching and Teacher Education*, (21), 679-697.

Odell, S. J., & Ferraro, D. P. (1992). Teacher mentoring and teacher retention. *Journal of Teacher Education*, 43, 200- 204.

Office québécois de la langue française (2007), *Le Grand dictionnaire terminologique*. Retrieved August 23, 2005, from http://www.granddictionnaire.com/btml/fra/r_motclef/index800_1.asp

Oudet, F. S., (1999). *Voyage au cœur de la pratique enseignante : Marcher et se regarder marcher*. Paris : L'Harmattan.

Ouellette, R. (2001, mai). *Prévisions de l'effectif enseignant au Québec et des besoins de recrutement*. Communication dans le cadre du colloque PPCRE (Programme pan-canadien de recherche en éducation). Québec : Ministère de l'éducation du Québec.

Paillé, P. (1996). Échantillonnage théorique. Dans Mucchielli, A. (Dir.), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales* (p. 54-55). Paris : Armand Colin.

Paillé, P., & Mucchielli, A. (2003). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.

Perrenoud, P. (2001) *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant. Professionnalisation et raison pédagogique*. Paris : ESF.

Presseau, A. (1998). *Le transfert des connaissances en mathématiques chez les élèves de première secondaire : le rôle des interactions sociales*. Thèse de doctorat inédite. Montréal : Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal.

Provasnik, S., & Dorfman, S. (2005). *Mobility in the Teacher Workforce : Findings from the Condition of Education 2005 (NCES 2005-114)*. U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.

Renard, L. (2003, mai). Setting new teachers up for failure...or success. *Educational Leadership*.

Riggs, I. et al. (1997). *The Use of Portfolios in Beginning Teacher Support and Assessment*. Paper presented at the Annual Meeting of the Amerian Association of Colleges for Teacher, Phoenix, AZ.

Royer, N., Loiselle, J., Dussault, M., Cossette, F., & Deaudelin, C. (2001). Le stress des enseignants québécois à diverses étapes de leur carrière. *Vie pédagogique*, 119, 5-8.

Sabar, N. (2004). From heaven to reality through crisis: Novice teachers as migrants. *Teaching and teacher Education*, 20, 145-161.

Sachs, J. (2001, September 21-25). Learning to be a teacher: Teacher education and the development of professional identity. Paper presented as keynote address at the ISATT conference, Faro, Portugal.

Savoie-Zajc, L. (2004). L'entrevue semi-dirigée. In B. Gauthier (Ed.), *Recherche sociale : De la problématique à la collecte des données* (pp. 293-316). Sainte-Foy, Québec: Presses de l'Université du Québec.

Schmidt, M., & Knowles, J. G. (1995). Four women's stories of "failure" as beginning teachers. *Teaching and Teacher Education, 11*(5), 429-444.

Simard, A. (2005). L'insertion professionnelle au secondaire : Un défi à relever. *ÉCHO du R.E.S.É.A.U. Laval, Bulletin des écoles associées à l'Université Laval, 5*(1), 19-21.

Snow, S. (2003). Inquiétudes de l'enseignant au cours de la première année d'enseignement. In P. Holborn, M. Wideen & I. Andrews (Eds.), *Devenir enseignant : À la conquête de l'identité professionnelle* (pp. 405-413). Montréal: Éditions Logiques.

Spector, J. E. (1990, April). Efficacy for teaching in preservice teachers. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Boston, MA.

Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique : L'apport de la psychologie cognitive*. Montréal : Éditions Logiques.

Tardif, M. et C. Lessard (1999). *Le travail enseignant au quotidien. Contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines*. Québec : Les Presses de l'Université Laval.

Valli, L. (1992). Beginning Teacher Problems : Areas for Teacher Education Improvement. *Action in Teacher Education, 15*(1), 18-25.

Veenman, S. (1984). Perceived Problems of Beginning Teachers. *Review of educational Research, 37*(4), 20-23.

Vonk, J.H.C., & Schras, G.A. (1987). From beginning to experienced teacher : A study of the professional development of teachers during their first four years of service. *European Journal of Teacher Education, 10*(1).

Weber, S., & Mitchell, C. (1996). Drawing ourselves into teaching : studying the images that shape and distort teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 12(3), 303-313.

Weinstein, C. E. & Mayer, R.F. (1986). The teaching of learning strategy. Dans M.C. Wittrock (dir.), *Handbook of Research on Teaching* (p. 315-327). New York: Macmillan.

Wenger, E. (1998). *Communities of practice, learning, meaning and identity*. New York: Cambridge University Press.

Williams, J. L. (2003, January 24-27). *Accelerating the Development of First-Year Teachers in Japan : Ideas for the Induction of Beginning Teachers in American Schools*. Paper presented at the 55th Annual Meeting of the American Association of Colleges for Teacher Education, New Orleans, LA. (Eric : ED 472 685).

Wood, A. L. (2005). The Importance of Principals: Site Administrator's Roles in Novice Teacher Induction. *American Secondary Education*, 33(2), 39-62.

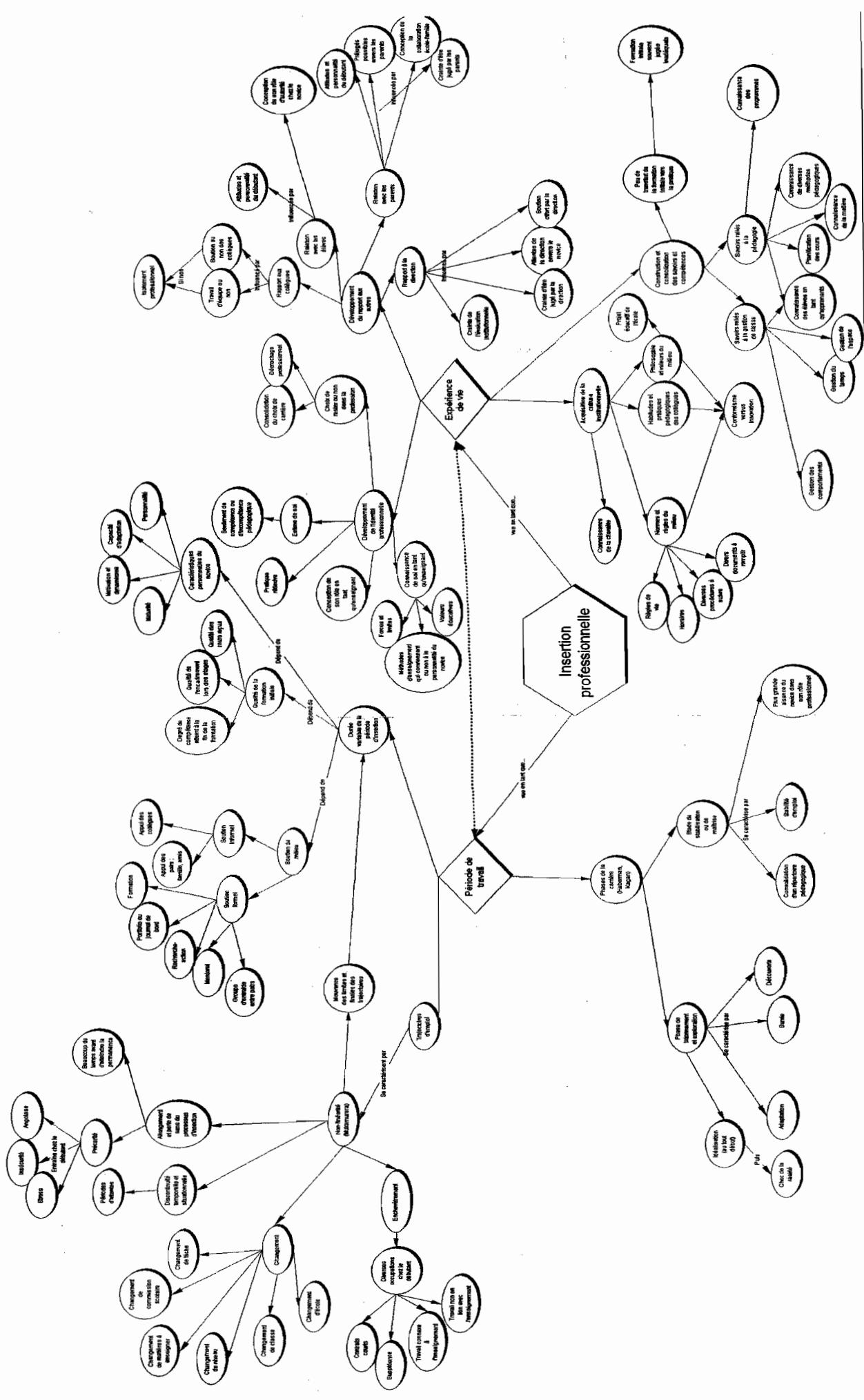
Wooldridge, I., & Yeomans, R. (1994). Induction, acculturation & education in school-based initial teacher education. In R. Yeomans & J. Sampson (Ed.), *Mentorship in the primary school*. London : Falmer.

Woolfolk H. A., & Burke S. R. (2005). Changes in teacher efficacy during the early years of teaching : A comparison of four measures. *Teaching and teacher education*, 21(4), 343-356.

Worthy, J. (2005). It didn't have to be so hard: The first years of teaching in an urban school. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 18(3), 379-398.

Annexes

Annexe 1 : Réseau conceptuel sur l'insertion professionnelle



Annexe 2 : Lettre de présentation de la recherche et de demande de participation¹

Trois-Rivières, le 2 mars 2006

Objet : Participation à une recherche sur l'insertion professionnelle des enseignants

Madame, Monsieur,

Je m'appelle Anne-Catherine Vallerand et j'effectue présentement ma maîtrise à l'Université du Québec à Trois-Rivières sous la direction de M. Stéphane Martineau et la co-direction de Mme Annie Presseau. Je suis actuellement à la recherche de participants pour réaliser des entrevues dans le cadre de mon mémoire. Ma recherche porte sur l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants et plus particulièrement sur les stratégies que les débutants mettent en place pour surmonter les difficultés et les défis rencontrés lors des débuts dans la profession.

Comme vous répondez aux critères de cette recherche (enseignant suppléant ou à contrat, ayant moins de 3 ans d'expérience et ne recevant pas de soutien d'un programme d'insertion officiel), j'aimerais savoir si vous êtes intéressé(e) à effectuer une entrevue d'une durée de 60 à 90 minutes. Votre participation serait très appréciée et contribuerait à une meilleure connaissance du vécu des enseignants débutants au Québec.

Les entrevues se dérouleront en mars et avril 2006. Une réponse rapide serait donc appréciée, afin d'établir la liste des participants.

Dans l'éventualité d'une acceptation de votre part, soyez assuré(e) que vous conserverez en tout temps le droit de vous retirer du projet et d'exiger que les bandes audio des rencontres et leur transcription sur papier soient immédiatement détruites.

¹ Il est à noter que la présente lettre a été envoyée à la fois par écrit et par courriel aux participants.

Par ailleurs, je respecterai entièrement l'anonymat et la confidentialité de vos propos. Pour ce faire, les enregistrements audio ainsi que leur transcription seront conservés sous clé dans un classeur dont je serai la seule à avoir accès. De plus, aucun de ces documents ne vous identifiera formellement puisqu'ils seront répertoriés sous des numéros. Du reste, ni votre nom, ni celui de votre établissement ne seront mentionnés dans le mémoire ou les autres productions pouvant émaner de cette recherche. Enfin, les documents audio et leur transcription seront détruits cinq (5) ans après la fin de la recherche.

Cette recherche est approuvée par le comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec à Trois-Rivières et un certificat portant le numéro CER-06-108-07.05 a été émis le 24 février 2006. Pour toute question ou plainte d'ordre éthique concernant cette recherche, vous devez communiquer avec la secrétaire du comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec à Trois-Rivières, Mme Fabiola Gagnon, par téléphone au (819) 376-5011 poste 2136 ou par courrier électronique fabiola.gagnon@uqtr.ca.

J'apprécierais grandement que vous nous fassiez connaître votre réponse dans les plus brefs délais. Pour ce faire, il vous suffit de remplir et de me poster votre réponse dans l'enveloppe ci-jointe. Si vous acceptez de participer à cette étude, je communiquerai alors avec vous au numéro que vous avez indiqué. Vous pouvez également me joindre directement par courrier électronique ou par téléphone afin de me donner votre réponse.

Si vous souhaitez collaborer à cette recherche ou si vous avez des questions, vous pouvez me rejoindre par e-mail (valleraa@uqtr.ca) ou par téléphone au (819) 378-2032.

Vous remerciant à l'avance de l'attention que vous porterez à ma demande,

Anne-Catherine Vallerand

Étudiante à la maîtrise en éducation et auxiliaire de recherche, UQTR

430 Arcand, Trois-Rivières

G8T 6R6

Québec, Canada.

.....

Mobilisation de stratégies chez les enseignants en insertion professionnelle

Responsable de la recherche : Anne-Catherine Vallerand

J'accepte de participer à cette étude. OUI NON
Advenant un oui, veuillez compléter les informations ci-dessous.

Votre

nom : _____

Le nom de l'école ou des écoles où vous enseignez ou remplacez :

Le numéro de téléphone où vous désirez être joint : _____

Annexe 3 : Schéma d'entrevue initial (avant révision)

Ouverture de l'entrevue :

- ◆ **Salutations**
- ◆ **Remerciement pour la participation à la recherche**
- ◆ **Brève description du projet de recherche :**
Cette recherche porte sur l'insertion professionnelle des enseignants et plus particulièrement sur les stratégies utilisées par les débutants afin de surmonter les difficultés rencontrées.

Expliquer ce que j'entends par « stratégie » : « Moyens, trucs, méthodes ou ressources utilisés par les débutants afin de surmonter les difficultés rencontrées. »

◆ Rappel des objectifs poursuivis par la recherche :

Objectif 1 :

Décrire et analyser les stratégies de survie ou d'adaptation des débutants quant à 4 composantes de leur expérience de vie, soit :

- La construction et à la consolidation de savoirs et de compétences reliés à la profession
- Le développement du rapport aux autres
- Le développement de l'identité professionnelle
- L'acquisition de la culture institutionnelle

(N.B. : Spécifier que chacune des composantes sera expliquée au cours de l'entrevue. Présenter le schéma des 4 composantes de l'expérience de vie du novice en insertion.)

Objectif 2 :

Dégager les facteurs qui favorisent ou qui nuisent à la mobilisation et au développement de stratégies chez les enseignants débutants.

◆ Explications sur le déroulement de l'entrevue :

- Entrevue d'une durée de 60 à 90 minutes.
- Entrevue sous forme de discussion dans laquelle on va explorer certains thèmes généraux. (Présence d'un schéma d'entrevue mais beaucoup de liberté laissée au participant de raconter ce qu'il a à dire...).

- Confidentialité : entrevue enregistrée mais les informations personnelles (noms, lieux) seront changées lors de la transcription.

- Prise de note au cours de l'entrevue

Déroulement de l'entrevue :

♦ **Questions générales :**

➤ Expériences de travail depuis l'obtention du diplôme ?

- Depuis combien de temps travailles-tu en enseignement ?
- Quel type de travail (suppléance, contrat, poste) ?
- Quel niveau ?
- Quelle matière ?
- Emplois connexes ou non liés à l'enseignement ?

➤ Si tu avais à choisir trois ou quatre mots pour décrire tes débuts dans la profession, lesquels choisirais-tu ? Explique.

♦ **Questions liées aux quatre composantes de l'expérience de vie du novice en insertion :**

1. La construction et à la consolidation de savoirs et de compétences reliés à la profession :

➤ Depuis tes débuts dans l'enseignement, y a-t-il des connaissances ou des compétences que tu as acquises en formation initiale (cours ou stages) et que tu réutilises dans ton enseignement ? Si oui, lesquelles ?

➤ Selon toi, comment as-tu fait pour mobiliser ou transférer ses connaissances dans ta pratique ?

➤ Depuis tes débuts dans l'enseignement, y a-t-il des aspects de la profession (pédagogie, gestion de classe, connaissance de la matière, etc.) pour lesquels tu as senti que tu manquais de savoirs ou de compétences ? Si oui, lesquels ?

➤ S'il y a lieu, quelles stratégies as-tu utilisées pour développer ses savoirs et ses compétences ?

➤ *Selon toi, quels sont les facteurs qui favorisent le développement de stratégies quant à l'acquisition de savoirs ou de compétences ?*

➤ *Selon toi, quels sont les facteurs qui nuisent au développement de stratégies quant à l'acquisition de savoirs ou de compétences ?*

2. Le développement du rapport aux autres :

Relation avec les élèves :

- Depuis l'entrée dans la profession as-tu rencontré des difficultés quant à ta relation avec les élèves ?
- Quelles stratégies as-tu utilisées pour établir une bonne relation avec les élèves ou pour régler les difficultés rencontrées quant à ta relation avec les élèves ?
- *Selon toi, quels sont les facteurs qui favorisent le développement de stratégies quant à la relation avec les élèves ?*
- *Selon toi, quels sont les facteurs qui nuisent au développement de stratégies quant à la relation avec les élèves ?*

Relation avec la direction :

- Depuis l'entrée dans la profession as-tu rencontré des difficultés quant à ta relation avec la direction ?
- Quelles stratégies as-tu utilisées pour établir une bonne relation avec la direction ou pour régler les difficultés rencontrées quant à ta relation avec la direction ?
- *Selon toi, quels sont les facteurs qui favorisent le développement de stratégies quant à la relation avec la direction ?*
- *Selon toi, quels sont les facteurs qui nuisent au développement de stratégies quant à la relation avec la direction ?*

Relation avec les parents :

- Depuis l'entrée dans la profession as-tu rencontré des difficultés quant à ta relation avec les parents ?
- Quelles stratégies as-tu utilisées pour établir une bonne relation avec les parents ou pour régler les difficultés rencontrées quant à ta relation avec les parents ?
- *Selon toi, quels sont les facteurs qui favorisent le développement de stratégies quant à la relation avec les parents ?*

➤ *Selon toi, quels sont les facteurs qui nuisent au développement de stratégies quant à la relation avec les parents ?*

Relation avec les collègues :

➤ Depuis l'entrée dans la profession as-tu rencontré des difficultés quant à ta relation avec tes collègues (enseignants, spécialistes, personnel non enseignant) ?

➤ Quelles stratégies as-tu utilisées pour établir une bonne relation avec tes collègues ou pour régler les difficultés rencontrées quant à ta relation avec tes collègues ?

➤ *Selon toi, quels sont les facteurs qui favorisent le développement de stratégies quant à la relation avec les collègues ?*

➤ *Selon toi, quels sont les facteurs qui nuisent au développement de stratégies quant à la relation avec les collègues ?*

3. Le développement de l'identité professionnelle :

➤ Depuis ton entrée dans la profession, as-tu l'impression d'avoir appris à mieux connaître tes forces et tes limites en tant qu'enseignant(e) ? Explique.

➤ Depuis ton entrée dans la profession, as-tu l'impression d'avoir appris à mieux connaître tes valeurs en tant qu'enseignant(e) ? Explique.

➤ Depuis ton entrée dans la profession, as-tu l'impression d'avoir appris à mieux connaître les méthodes qui te conviennent ou non en tant qu'enseignant(e) ? Explique.

➤ Te perçois-tu comme un(e) professionnel(le) en enseignement ? Pourquoi ?

➤ Selon toi, quelles stratégies as-tu utilisé depuis l'entrée dans la profession pour apprendre à mieux te connaître en tant qu'enseignant(e) ?

➤ *Selon toi, quels sont les facteurs qui favorisent la mise en place de stratégies quant au développement de l'identité professionnelle ?*

➤ *Selon toi, quels sont les facteurs qui nuisent à la mise en place de stratégies quant au développement de l'identité professionnelle ?*

4. L'acquisition de la culture institutionnelle :

- Quand tu entres dans un nouveau milieu (nouvelle école), comment fais-tu pour bien t'intégrer ? Pour bien te faire accepter ?
- Quelles stratégies utilises-tu pour t'approprier la culture institutionnelle, c'est-à-dire pour apprendre à connaître les normes, les règlements, les valeurs et la philosophie de l'école ?
- *Selon toi, quels sont les facteurs qui favorisent la mise en place de stratégies quant à la connaissance du milieu et de la culture institutionnelle ?*
- *Selon toi, quels sont les facteurs qui nuisent à la mise en place de stratégies quant à la connaissance du milieu et à l'acquisition de la culture institutionnelle ?*

♦ Autres questions :

- En général, tentes-tu de régler tes problèmes seul(e) ou demandes-tu du soutien et si oui, à qui ?
- Quand décides-tu d'aller chercher de l'aide et pourquoi ?
- Y a-t-il eu des moments où tu as hésité à demander de l'aide ou à prendre des moyens pour régler tes difficultés ? Si oui, dans quelles circonstances ?
- T'es-il déjà arrivé de te dire qu'un problème allait passer avec le temps ? Si oui, explique. (Pourquoi as-tu pensé cela, devant quel type de problèmes, dans quelles circonstances, etc.)
- T'es-il déjà arrivé de te dire, devant un problème, qu'il n'y avait rien à faire, que tu ne pouvais rien y changer ? Si oui, explique. (Pourquoi as-tu pensé cela, devant quel type de problèmes, dans quelles circonstances, etc.)
- Souhaiterais-tu recevoir davantage d'aide et de soutien pour t'aider à surmonter les difficultés vécues et si oui, quel soutien souhaiterais-tu recevoir ?

Clôture de l'entrevue :

◆ **Questions finales :**

- Est-ce qu'il y a des thèmes, des questions ou des sujets qui n'ont pas été abordé dans l'entrevue et sur lesquels tu aurais aimé discuter par rapport à ton expérience d'enseignant(e) débutant(e) ou par rapport aux stratégies utilisées ?
- Si on ne retenait qu'une seule chose de cette entrevue, qu'est-ce que ça serait ? Quel est le message le plus important de cette entrevue selon vous ?
- Pourquoi as-tu accepté de participer à cette recherche ?

◆ **Remerciements pour la participation**

Annexe 4 : Schéma d'entrevue final (après révision et modification à la suite des premières entrevues)

Ouverture de l'entrevue :

◆ **Salutations**

◆ **Remerciement pour la participation à la recherche**

◆ **Brève description du projet de recherche :**

Cette recherche porte sur l'insertion professionnelle des enseignants et plus particulièrement sur les stratégies utilisées par les débutants afin de surmonter les défis rencontrés.

Expliquer ce que j'entends par « stratégie » : « Moyens, méthodes ou ressources utilisés par les débutants afin de surmonter les défis rencontrées. »

◆ **Explications sur le déroulement de l'entrevue :**

- Entrevue d'une durée de 60 à 90 minutes.
- Présence d'un schéma d'entrevue mais beaucoup de liberté laissée au participant de raconter ce qu'il a à dire, de donner des exemples, de raconter des histoires...
- Confidentialité : entrevue enregistrée mais les informations personnelles (noms, lieux) seront changées lors de la transcription.
- Prise de notes au cours de l'entrevue

Déroulement de l'entrevue :

◆ **Questions générales :**

➤ Expériences de travail depuis l'obtention du diplôme ?

- Depuis combien de temps travailles-tu en enseignement ?
- Quel type de travail (suppléance, contrat, poste) ?
- Quel niveau ?
- Quelle matière ?
- Emplois connexes ou non liés à l'enseignement ?

- Si tu avais à choisir trois ou quatre mots pour décrire tes débuts dans la profession, lesquels choisirais-tu ? Explique.
- Quels sont tes objectifs de carrière ? (Combien de temps souhaites-tu demeurer en enseignement ?)

♦ **Questions liées aux quatre composantes de l'expérience de vie du novice en insertion :**

1. La construction et à la consolidation de savoirs et de compétences reliés à la profession :

- Depuis tes débuts dans l'enseignement, y a-t-il des connaissances ou des compétences que tu as acquises en formation initiale (cours ou stages) et que tu réutilises dans ton enseignement ? Si oui, lesquelles ?
- Selon toi, comment as-tu fait pour mobiliser ou transférer ces connaissances dans ta pratique ? (Pourquoi réutilises-tu ces compétences ou ces connaissances-là ?)
- Depuis tes débuts dans l'enseignement, y a-t-il des aspects de la profession pour lesquels tu as senti que tu manquais de savoirs ou de compétences ? Si oui, lesquels ?
- S'il y a lieu, quelles stratégies as-tu utilisées pour développer ces savoirs et ces compétences ? (Qu'as-tu fait à ce moment-là ?)
- *Qu'est-ce qui peut être aidant pour toi lorsque tu souhaites acquérir de nouveaux savoirs et de nouvelles compétences ? Qu'est-ce qui peut être nuisible ?*

2. Le développement du rapport aux autres :

Relation avec les élèves :

- Comment décrirais-tu tes relations avec les élèves ?

- Quelles stratégies as-tu utilisées pour établir une bonne relation avec les élèves ou pour régler les difficultés rencontrées quant à ta relation avec les élèves ?

Relation avec la direction :

- Comment décrirais-tu tes relations avec la direction de ton établissement ?

➤ **Quelles stratégies as-tu utilisées pour établir une bonne relation avec la direction ou pour régler les difficultés rencontrées quant à ta relation avec la direction ?**

Relation avec les parents :

➤ **Comment décrirais-tu tes relations avec les parents d'élèves ?**

➤ **Quelles stratégies as-tu utilisées pour établir une bonne relation avec les parents ou pour régler les difficultés rencontrées quant à ta relation avec les parents ?**

Relation avec les collègues :

➤ **Comment décrirais-tu tes relations avec les autres membres du personnel de l'école (enseignants, spécialistes, personnel non enseignant) ?**

➤ **Quelles stratégies as-tu utilisées pour établir une bonne relation avec tes collègues ou pour régler les difficultés rencontrées quant à ta relation avec tes collègues ?**

➤ *Qu'est-ce peut être aidant pour toi lorsque tu tente d'établir de bonnes relations (avec la direction, avec les élèves, avec les parents, avec les collègues...) ? Qu'est-ce qui peut être nuisible ?*

3. Le développement de l'identité professionnelle :

➤ **Depuis ton entrée dans la profession, as-tu l'impression d'avoir appris à mieux te connaître en tant que personne ? En tant qu'enseignant(e) ? Explique. (forces, limites, etc.)**

➤ Depuis ton entrée dans la profession, as-tu l'impression d'avoir appris à mieux connaître en tes valeurs en tant qu'enseignant(e) ? Explique.

➤ Depuis ton entrée dans la profession, as-tu l'impression d'avoir appris à mieux connaître les approches ou les formules pédagogiques qui te conviennent ou non en tant qu'enseignant(e) ? Explique.

➤ **Te sens-tu plus enseignante maintenant ? Pourquoi ?**

➤ **Selon toi, quelles stratégies (moyens, méthodes, ressources) as-tu utilisé depuis l'entrée dans la profession pour apprendre à mieux te connaître en tant qu'enseignant(e) ?**

➤ *Qu'est-ce qui peut aider ou nuire au développement de ton identité professionnelle (à ta connaissance de soi en tant qu'enseignant) ?*

4. L'acquisition de la culture institutionnelle :

- **Quand tu entres dans un nouveau milieu (nouvelle école), comment fais-tu pour t'intégrer ? Pour te faire accepter ?**
- **Comment fais-tu pour apprendre à connaître les normes, les règlements, les valeurs et la philosophie de l'école ?**
- *Qu'est-ce qui peut être aidant pour toi lorsque tu tentes de t'intégrer dans une école et de bien connaître le milieu ? Qu'est-ce qui peut être nuisible ?*

◆ **Autres questions :**

- Lorsque tu rencontres un problème quelconque, qu'est-ce que tu fais pour le surmonter ?
- Quand décides-tu d'aller chercher de l'aide et pourquoi ?
- Y a-t-il eu des moments où tu as hésité à demander de l'aide ou à prendre des moyens pour régler tes difficultés ? Si oui, dans quelles circonstances ?
- T'es-il déjà arrivé de te dire qu'un problème allait passer avec le temps ? Si oui, explique. (Pourquoi as-tu pensé cela, devant quel type de problèmes, dans quelles circonstances, etc.)
- T'es-il déjà arrivé de te dire, devant un problème, qu'il n'y avait rien à faire, que tu ne pouvais rien y changer ? Si oui, explique. (Pourquoi as-tu pensé cela, devant quel type de problèmes, dans quelles circonstances, etc.)
- Que penses-tu de l'aide que tu reçois ou que tu pourrais recevoir pour surmonter des difficultés ? (en terme de suffisance et de pertinence de l'aide reçue ou en terme d'aide que le débutant aimerait recevoir)

Clôture de l'entrevue :

◆ **Questions finales :**

- Est-ce qu'il y a des thèmes, des questions ou des sujets qui n'ont pas été abordés dans l'entrevue et sur lesquels tu aurais aimé discuter par rapport à ton expérience d'enseignant(e) débutant(e) ou par rapport aux stratégies utilisées ?

➤ Si on ne retenait qu'une seule chose de cette entrevue, qu'est-ce que ça serait ?
Quel est le message le plus important de cette entrevue selon toi ?

◆ **Remerciements pour la participation**

◆ **Diffusion**

Annexe 5 : Système de codage : hiérarchisation et description des codes

1. Informations générales :

Contient des informations générales sur le participant : année d'obtention du diplôme, travail en enseignement depuis l'obtention du diplôme, autre travail non lié à l'enseignement, mots utilisés pour décrire l'expérience des débuts dans la profession et objectifs de carrière.

1.1 Obtention du diplôme :

Le participant indique à quel moment (mois, année) il a obtenu son diplôme en enseignement.

1.2 Travail en enseignement :

Le participant indique quel travail il a effectué en lien avec l'enseignement depuis l'obtention de son diplôme (suppléance, contrat, aide aux devoirs, etc.).

1.3 Travail non lié à l'enseignement :

Le participant indique s'il a eu un autre travail que l'enseignement depuis l'obtention de son diplôme. (N'inclut pas les travaux liés à l'enseignement tel que aide aux devoirs qui sont dans la catégorie : travail en enseignement).

1.4 Mots pour décrire l'insertion :

Le participant choisit trois ou quatre mots pour décrire son insertion professionnelle. Les informations données dans cette catégorie se retrouvent souvent codées ailleurs aussi puisqu'elles touchent à différents thèmes. Toutefois, cette catégorie permet d'avoir l'ensemble des mots donnés par l'enseignant pour décrire son insertion.

1.5 Objectifs de carrière :

Le participant explique quels sont ses objectifs de carrière. Notamment, il indique s'il souhaite demeurer en enseignement à plus ou moins long terme, ou s'il entrevoit un autre emploi que l'enseignement.

2. Savoirs et compétences :

Fait référence au premier thème du mémoire : acquisition et consolidation de savoirs et de compétences reliés à la profession. Contient donc tous les codes liés à ce premier thème. Aucune information n'est classée directement dans ce code (toutes les données se retrouvent dans un des sous-codes).

2.1 Réutilisation savoirs et compétences :

Le participant indique s'il réutilise dans sa pratique des savoirs et des compétences acquises lors de la formation initiale, soit lors des cours ou lors des stages. Les informations se retrouvent donc dans les deux sous-catégories : lors des cours ou lors des stages. La personne peut également indiquer pourquoi elle réutilise certaines connaissances ou compétences et dans quelles situations.

2.1.1 Lors des cours :

Le participant indique s'il réutilise dans sa pratique des compétences ou des savoirs acquis lors des cours à l'université. Dans certains cas, les enseignants parlent de la difficulté à transférer car la formation universitaire est jugée trop théorique.

2.1.2 Lors des stages :

Le participant indique s'il réutilise dans sa pratique des savoirs ou des compétences acquises lors des stages de la formation initiale.

2.2 Manque de formation ou de compétence :

Le participant indique s'il y a des aspects de la profession pour lesquels il a senti, depuis son entrée en enseignement, qu'il manquait de savoirs ou de compétences

2.2.1 Stratégies manque de formation ou de compétence :

Le participant indique les stratégies utilisées pour pallier au manque de formation ou de compétences dans certains domaines. Il indique s'il voit des éléments qui peuvent nuire ou qui peuvent favoriser l'acquisition de connaissances ou de compétences.

3. Rapport aux autres :

Fait référence au deuxième thème du mémoire : développement du rapport aux autres. Contient donc tous les codes liés à ce deuxième thème. Aucune information n'est classée directement dans ce code (toutes les données se retrouvent dans un des sous-codes).

3.1 Relation avec les élèves :

Le participant décrit sa relation avec les élèves, il parle des difficultés ou des problèmes rencontrés avec certains élèves ou avec certains groupes et il décrit quelles stratégies il utilise ou a utilisé pour résoudre ou diminuer les difficultés rencontrées. Il peut aussi indiquer ce qui nuit à la relation. Tout ce qui a trait à la gestion de classe se retrouve également dans cette catégorie. C'est une catégorie assez large pour l'instant, mais on verra par la suite si j'ai besoin de la subdiviser ou non.

3.2 Relation avec la direction :

Le participant décrit sa relation avec la direction (ou, dans certains cas, son absence de relation) et indique comment il s'y prend pour maintenir une bonne relation. Il

peut également raconter une difficulté ou un problème vécu avec la direction et indiquer la stratégie utilisée pour résoudre ce problème.

3.3 Relation avec les parents :

Le participant décrit sa relation avec les parents des élèves et indique comment il s'y prend pour maintenir une bonne relation. Il peut également raconter une difficulté ou un problème vécu avec un ou des parents et indiquer la stratégie utilisée pour résoudre ce problème.

3.4 Relation avec les collègues :

Le participant décrit sa relation avec ses collègues que ce soit d'autres enseignants ou d'autres membres du personnel (concierge, orthopédagogue, spécialistes, etc.) et indique comment il s'y prend pour maintenir une bonne relation. Il peut également raconter une difficulté ou un problème vécu avec un ou des collègues et indiquer la stratégie utilisée pour résoudre ce problème. Il peut aussi indiquer ce qui nuit à la relation.

3.4.1 Relation avec les enseignants associés

Le participant parle de ses relations avec ses anciens enseignants associés ou raconte des situations vécues en stage avec des enseignants associés

4. Développement de l'identité professionnelle :

Fait référence au troisième thème du mémoire : le développement de l'identité professionnelle. Contient donc tous les codes liés à ce troisième thème. Aucune information n'est classée directement dans ce code (toutes les données se retrouvent dans un des sous-codes).

4.1 Connaissance de soi :

Le participant indique si depuis ses débuts dans la profession, il a l'impression de mieux se connaître soit en tant que personne ou en tant qu'enseignant. Notamment, il indique s'il connaît mieux ses forces et ses limites.

4.2 Connaissance de ses valeurs :

Le participant indique si depuis son entrée dans la profession, il a l'impression de mieux connaître ses valeurs éducatives. Il peut également nommer les valeurs qui sont importantes pour lui en tant qu'enseignant.

4.3 Connaissance de ses méthodes :

Le participant indique si depuis son entrée dans la profession, il a pu déterminer quelles méthodes pédagogiques lui conviennent mieux ou quelles méthodes pédagogiques ne lui conviennent pas.

4.4 Stratégies développement de l'identité professionnelle :

Le participant indique quelles stratégies il utilise pour mieux se connaître en tant qu'enseignant. Il peut notamment indiquer s'il effectue des retours réflexifs sur son enseignement et si oui, de quelle manière.

4.5 Sentiment d'être enseignant :

Le participant indique s'il se sent plus enseignant maintenant que lorsqu'il a obtenu son diplôme et il explique pourquoi. Il peut également indiquer s'il se voit comme un professionnel ou non.

4.6 Éléments nuisibles :

Le participant nomme des choses qui peuvent nuire à la connaissance de soi et au développement de l'identité professionnelle.

5. Acquisition de la culture institutionnelle :

Fait référence au quatrième thème du mémoire : acquisition de la culture institutionnelle. Contient donc tous les codes liés à ce quatrième thème. Aucune information n'est classée directement dans ce code (toutes les données se retrouvent dans un des sous-codes).

5.1 Stratégies pour s'intégrer :

Le participant explique comment il s'y prend pour s'intégrer lorsqu'il arrive dans un nouveau milieu (nouvelle école).

5.2 Stratégies pour connaître le fonctionnement de l'école :

Le participant indique comment il s'y prend pour apprendre à connaître les règlements, les valeurs et les normes d'une école.

5.3 Facteurs aidants à l'intégration :

Le participant nomme des facteurs qui peuvent aider à son intégration dans une nouvelle école.

5.4 Facteurs nuisant à l'intégration :

Le participant nomme des facteurs qui peuvent nuire à son intégration dans une nouvelle école.

6. Réactions face à un problème :

Cette section est liée au contenu des questions générales posées en fin d'entrevue. Les questions porte sur la réaction de l'enseignant face aux problèmes rencontrés quotidiennement : comment réagit-il ? Va-t-il chercher de l'aide ? Si oui, quand et pour quelles raisons ? Lui arrive-t-il d'hésiter à demander de l'aide ? Lui arrive-t-il de choisir d'attendre que le problème passe ou de penser qu'il n'y a rien à faire ?

6.1 Stratégies générales pour régler un problème :

Le participant répond à la question suivante : Quand tu rencontres un problème quelconque, qu'est-ce que tu fais en général pour le surmonter ?

6.2 Recherche d'aide :

Le participant indique s'il lui arrive d'aller chercher de l'aide lorsqu'il rencontre un problème. Il explique dans quelles circonstances et quand il va chercher de l'aide. Il indique s'il lui est arrivé d'hésiter à aller chercher de l'aide.

6.3 Attente :

Le participant indique s'il lui est déjà arrivé de penser qu'un problème allait passer avec le temps.

6.4 Sentiment de ne rien pouvoir faire :

Le participant indique s'il a déjà eu le sentiment de ne rien pouvoir faire devant un problème.

7. Aide reçue :

Le participant indique ce qu'il pense de l'aide reçue depuis ses débuts dans la profession. Il indique s'il aimerait avoir davantage d'aide et peut préciser de quel type.

8. Clôture de l'entrevue :

Cette section contient toutes les informations reliées à la clôture de l'entrevue : questions non abordées, message retenu, deuxième entrevue, diffusion, etc.

8.1 Thèmes non abordés :

Le participant indique s'il y a des thèmes qui n'ont pas été abordés lors de l'entrevue mais donc il aimerait parler.

8.2 Message à retenir :

Le participant indique le message le plus important à retenir de l'entrevue selon lui.

8.3 Diffusion :

Le participant indique s'il aimerait avoir les résultats de la recherche lorsqu'elle sera terminée.

8.4 Seconde entrevue :

Le participant indique s'il serait d'accord pour participer à une seconde entrevue.

9. Autre :

Tout ce qui n'est pas en lien avec la recherche : salutations, interruptions lors de l'entrevue, conversation à la fin de l'entrevue qui n'est pas liée à la recherche, etc.

