

L'insertion professionnelle des enseignants en adaptation scolaire : leurs besoins de soutien, le soutien reçu et le soutien souhaité

The beginning teachers in special education: their support needs, the support received and the support desired

doi:10.18162/fp.2018.478

Fanny Giguère
Université de Sherbrooke



Joséphine Mukamurera
Université de Sherbrooke



Résumé

Les études portant sur l'insertion professionnelle des enseignants donnent des résultats n'éclairant pas la situation particulière de ceux œuvrant en adaptation scolaire au Québec. Nos objectifs sont de décrire et de comprendre leurs besoins de soutien, la nature de l'aide reçue et de celle souhaitée par ces enseignants. Les données analysées sont issues d'une enquête par questionnaire et d'entrevues semi-dirigées. Les résultats mettent en évidence la pluralité des besoins de soutien dont certains sont inhérents à leurs contextes particuliers de travail. L'accessibilité des mesures de soutien est inégale et ce qui est offert ne répond pas toujours aux besoins spécifiques de ces enseignants.

Mots-clés

Insertion professionnelle, enseignants débutants, adaptation scolaire, besoins de soutien, soutien.

Abstract

Studies about the teacher induction give results that do not illuminate the situation of those working in special education in Quebec. Our objectives are to describe and understand their support needs, the nature of the assistance received and the desired one. The analyzed data come from a questionnaire survey and semi-directed interviews. The results highlight the plurality of support needs, some of which are inherent to their particular working contexts. Accessibility of support is uneven and what is offered does not always meet the specific needs of these teachers.

Keywords

Teacher induction, beginning teachers, special education, needs, support.

Introduction

L'insertion professionnelle en enseignement est un phénomène qui en préoccupe plusieurs depuis déjà quelques années (Comité d'orientation sur la formation du personnel enseignant [COFPE], 2002; OCDE, 2005; Portelance, Mukamurera, Martineau et Gervais, 2008). Cependant, les études réalisées à ce jour portent sur l'insertion dans la profession enseignante en général et ne permettent pas de comprendre la situation des enseignants du champ de l'adaptation scolaire. Ces enseignants travaillent auprès de populations d'élèves vulnérables et exclusivement en difficulté. Le présent article traite des besoins de soutien des enseignants débutants de ce champ d'enseignement. Il dresse un portrait des mesures d'insertion dont ont bénéficié ces enseignants et du type de soutien souhaité par ceux-ci. Nous avons exploité une base de données existante issue d'une enquête par questionnaire réalisée au Québec en 2013 auprès d'enseignants débutants. Nous avons complété ces données quantitatives par des entrevues semi-dirigées.

Problématique de recherche

Le champ de l'adaptation scolaire au sein du système scolaire québécois

Au Québec, c'est avec la parution du rapport Parent, en 1964, et du rapport COPEX, en 1976, que la scolarisation des enfants en difficulté s'est déployée (Duval, Lessard et Tardif, 1997). Depuis, même si les politiques de l'adaptation scolaire ont favorisé l'intégration des élèves en difficulté en classe ordinaire, l'embauche d'un personnel spécialisé capable d'enseigner et de répondre aux besoins de ces élèves est demeurée nécessaire. En 2013-2014, 10 934 enseignants en adaptation scolaire étaient en poste et représentaient ainsi plus de

12 % de tout le corps enseignant offrant la formation des jeunes (Gouvernement du Québec, 2016). En ce qui concerne l'effectif des élèves en difficulté, on comptait 191 749 élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA) dont un peu plus de 29 % n'étaient pas intégrés en classe ordinaire (Gouvernement du Québec, 2016). Un nombre considérable d'élèves réalise donc sa scolarisation au sein de classes qui sont sous la responsabilité d'enseignants en adaptation scolaire et cela est sans compter ceux qui nécessitent des services d'aide particuliers pour parvenir à demeurer en classe ordinaire.

Le personnel enseignant en adaptation scolaire est celui qui dispense l'enseignement au niveau préscolaire-primaire et secondaire aux groupes-classes d'élèves HDAA. Dans ce champ spécialisé d'enseignement s'ajoutent ceux qui agissent à titre d'orthopédagogues, soit en soutien à l'apprentissage (aux élèves HDAA en classe régulière ou en retrait de celle-ci durant certaines périodes de classe). Il existe un référentiel de compétences commun pour tous les programmes de formation générale des enseignants au Québec (Gouvernement du Québec, 2001), mais la formation de ceux en adaptation scolaire doit ainsi les préparer à intervenir auprès des EHDA aux deux ordres d'enseignement (préscolaire-primaire et secondaire), soit comme soutien à l'élève maintenu en classe ordinaire ou comme titulaire d'une classe spéciale. Après certains constats, exprimés entre autres par le Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement (CAPFE), il a été établi que les programmes de formation en adaptation scolaire, pour répondre à la demande ministérielle et être réalisables par les universités, doivent avoir des caractéristiques communes. Ils doivent être axés sur le développement de compétences propres à l'intervention pédagogique, outiller les enseignants pour intervenir principalement dans l'enseignement de la langue d'enseignement et des mathématiques et, enfin, leur permettre de se spécialiser auprès des élèves du primaire ou des élèves du secondaire (Gouvernement du Québec, 2001).

Le contexte de l'insertion professionnelle en enseignement

Les débuts en enseignement requièrent une dose importante d'adaptation (Conseil supérieur de l'éducation [CSE], 2014; Mukamurera, Bourque et Gingras, 2008). Le phénomène d'abandon précoce est préoccupant (Karsenti, Collin et Dumouchel, 2013; OCDE, 2005) et le vécu lié à l'entrée en carrière s'apparente souvent à des expériences de détresse et d'épuisement professionnels (Karsenti et al., 2013). L'insertion en enseignement est souvent synonyme de précarité et ceux qui connaissent une forte instabilité de tâches et de milieux de travail vivent l'impression de toujours avoir à recommencer (Mukamurera et al., 2008). Par ailleurs, les novices en enseignement héritent souvent de tâches résiduelles, fragmentées, réparties à des niveaux d'enseignement différents et parfois dans des matières pour lesquelles ils ne sont pas formés (CSE, 2014; Mukamurera et al., 2008). Lors de cette étape de « survie », ils ont l'impression d'être laissés à eux-mêmes et leur offrir des mesures de soutien pourrait favoriser leur persévérance professionnelle, leur satisfaction au travail et leur développement professionnel (Bickmore et Bickmore, 2010; Ingersoll, 2012; Mukamurera et Fontaine, 2017).

Bien qu'au Québec il n'y ait pas encore une politique nationale d'insertion professionnelle, de plus en plus de milieux scolaires mettent en place des mesures d'accueil et d'aide aux enseignants débutants (Kutsyuruba, Godden et Tregunna, 2014; Mukamurera, Martineau, Bouthiette et Ndoreraho, 2013). Mais comme le soulignent Perry et Hayes (2011), le succès de telles initiatives repose sur la prise en

compte des besoins individuels et l'identification de la nature de l'aide pouvant être le plus bénéfique durant les premières années d'enseignement. C'est dans ce sens que nous considérons nécessaire de mieux connaître la situation d'un groupe particulier d'enseignants débutants, celui œuvrant dans le champ de l'adaptation scolaire au Québec. Dès leur sortie de l'université, ces enseignants sont qualifiés de spécialistes polyvalents (Dufour, Meunier et Chénier, 2014) et sont appelés à enseigner à divers types d'élèves à besoins particuliers et dans divers contextes.

Au Québec, peu d'études portent sur la situation des enseignants novices en adaptation scolaire. Celles que nous avons repérées traitent respectivement du sentiment d'efficacité personnelle des étudiants lors de leur dernier stage (Dufour et al., 2014) et du rapport des novices aux problèmes éthiques (St-Vincent, 2011). Quant à Fournier (2000), elle s'est intéressée aux besoins de soutien des enseignants en adaptation scolaire en général face à l'intégration des TIC. Ces études ne permettent donc pas d'avoir un portrait actuel et spécifique des besoins de soutien des enseignants débutants en adaptation scolaire. Toutefois, aux États-Unis, quelques recherches montrent que les besoins de soutien des enseignants des classes spéciales sont multiples et que le support de la direction ainsi que celui des collègues peut s'avérer bénéfique (Billingsley, Carlson et Klein, 2004; Griffin et al., 2009; Whitaker, 2001; Youngs, Jones et Low, 2011). Selon ces auteurs, les enseignants des classes spéciales font face à des défis liés à la gestion des comportements et des déficits académiques graves, au manque de matériel, au sentiment d'isolement au sein de l'école et au manque de soutien de la part de la direction. Aussi, une charge de travail trop lourde associée à une insuffisance de temps de préparation, d'opportunités de collaborer et de se perfectionner; une non-correspondance entre la formation initiale et la tâche assignée ainsi qu'une mauvaise préparation pour travailler avec des populations très diversifiées sont associées aux difficultés vécues par les enseignants du champ de l'éducation spéciale. Puisque le contexte américain diffère de la situation québécoise, notre recherche s'avère d'une pertinence sociale et scientifique indéniable. Notre but est de décrire et de comprendre les besoins de soutien des enseignants débutants en adaptation scolaire, de décrire le soutien dont ils bénéficient et l'appréciation qu'ils en ont et, enfin, d'identifier les types de soutien qu'ils souhaitent.

Cadre de référence

Le concept d'insertion professionnelle et ses dimensions

Selon une perspective temporelle, l'insertion professionnelle est associée à une phase de la carrière couvrant en moyenne les cinq à sept premières années d'enseignement (Mukamurera et Tardif, 2016). Elle est souvent envisagée comme une transition (Lamarre, 2003), comme un processus de socialisation (COFPE, 2002) ou comme un parcours jalonné d'étapes à franchir (Huberman, 1989). Pour notre part, nous privilégions l'approche multidimensionnelle de l'insertion professionnelle (Mukamurera et al., 2013). Selon cette perspective, l'insertion professionnelle comporte cinq dimensions complémentaires et interdépendantes et, par conséquent, les besoins de soutien et les mesures d'insertion peuvent être en lien avec l'une ou l'autre de ces dimensions. La première dimension, davantage économique et administrative, est celle de l'intégration en emploi et est liée aux conditions d'accès ainsi qu'aux caractéristiques des emplois occupés. La deuxième dimension concerne l'affectation spécifique et les conditions particulières de la tâche. Elle s'intéresse à la nature, aux composantes et à l'organisation de la

tâche octroyée, au lien entre celle-ci et le champ de formation, à la stabilité de la tâche et du milieu, à la charge de travail et au type d'élèves. La troisième dimension concerne la socialisation organisationnelle et renvoie à l'intégration au milieu de travail, à la familiarisation avec un environnement physique et social, ainsi qu'à une appropriation des règles de fonctionnement et de la culture du milieu d'accueil. La quatrième dimension a trait à la professionnalité, c'est-à-dire à la maîtrise du rôle professionnel à travers le développement des savoirs et des compétences liés à l'enseignement et aux diverses responsabilités professionnelles de l'enseignant. Enfin, la cinquième dimension est appelée la dimension personnelle et psychologique. Elle rappelle que l'insertion professionnelle est une expérience humaine qui dépasse le plan cognitif et implique des enjeux émotionnels et affectifs chez des individus tels que la gestion du stress ainsi que le développement de la confiance en soi et du sentiment d'efficacité personnelle.

Des clarifications quant aux notions de soutien et de besoin de soutien

Dans le domaine de l'éducation, la notion de soutien est souvent utilisée dans les écrits, mais rarement définie. C'est Isaacson (1981) qui nous offre une piste intéressante. Pour lui, le soutien réfère aux mécanismes et aux processus psychologiques et organisationnels à travers lesquels l'individu se sent aidé, soutenu ou encouragé dans son rôle. En conséquence, dans le cadre de notre recherche, le besoin de soutien correspond au jugement personnel de l'enseignant quant à la nécessité de recevoir de l'aide par rapport à un aspect de l'insertion ou du travail enseignant jugé difficile, négligé, insatisfaisant ou susceptible d'être amélioré. Les écrits montrent que les besoins de soutien des enseignants peuvent être de natures variées. Par exemple, Bickmore et Bickmore (2010) distinguent deux grandes catégories de besoins chez les enseignants débutants : les besoins personnels et les besoins professionnels. Quant à Gold (1996), elle identifie cinq types de besoins de soutien plus précis : les besoins pédagogiques, curriculaires, psychologiques, logistiques ou liés à la gestion de la classe. Pour notre part, les besoins de soutien sont analysés en relation avec les cinq dimensions de l'insertion professionnelle que nous avons présentées un peu plus haut : l'intégration en emploi, l'affectation spécifique et les conditions particulières de la tâche, la socialisation organisationnelle, la professionnalité et la dimension personnelle et psychologique.

Méthodologie

Notre recherche comporte un devis de recherche mixte. Pour le volet quantitatif, une base de données, issue d'une enquête par questionnaire effectuée à l'échelle du Québec, a été exploitée. Réalisée en 2013 auprès de 250 enseignants débutants travaillant dans 46 commissions scolaires francophones, cette enquête visait principalement à analyser les besoins de soutien des novices et les pratiques d'aide à l'insertion professionnelle dans les commissions scolaires. Mentionnons que ces enseignants travaillaient à tous les ordres d'enseignement (préscolaire-primaire, secondaire, formation aux adultes, formation professionnelle) et dans des champs d'enseignement variés parmi lesquels figure le champ 1 de l'adaptation scolaire. Privilégiant presque exclusivement des questions fermées (dichotomique, multichotomique, échelle de Likert à trois ou quatre niveaux, etc.), le questionnaire était constitué de 48 questions réparties dans huit sections distinctes. La validité des énoncés du questionnaire a été testée à posteriori au moyen d'une analyse en composantes principales avec rotation, et les valeurs des alpha de Cronbach varient de .62 à .90 (Mukamurera et Lakhali, 2017).

Pour le présent article, ce sont les réponses d'un sous-échantillon de 50 personnes œuvrant en adaptation scolaire qui ont fait l'objet d'une analyse secondaire des données en vue de répondre à nos objectifs spécifiques de recherche. Ce sous-échantillon est constitué de 43 femmes et de sept hommes provenant de 26 commissions scolaires et de 15 régions administratives différentes. Au moment de l'enquête, 19 des 50 personnes répondantes étaient à statut précaire et 28 autres à statut régulier. Aussi, 23 enseignaient au niveau secondaire, 21 enseignaient au niveau préscolaire et primaire tandis que les autres étaient assignées à des niveaux multiples ou à la formation aux adultes. Notre analyse a porté sur une section spécifique du questionnaire d'enquête, soit celle relative aux besoins de soutien et au soutien reçu pour faciliter l'insertion professionnelle. Plus précisément, les résultats quantitatifs liés aux besoins de soutien proviennent des réponses à une question demandant d'indiquer, sur une liste de 31 items, les besoins ressentis durant les cinq premières années d'enseignement selon une échelle descriptive à trois niveaux : « peu ou pas besoin de soutien », « besoin d'un soutien moyen » et « besoin d'un soutien important » (Q32). Quant aux résultats relatifs au soutien reçu et à son appréciation, ils sont issus d'une question dichotomique demandant aux répondants d'indiquer, sur une liste de 18 mesures de soutien, si elles ont été reçues ou non. Dans le cas d'une réponse positive, ils étaient invités à indiquer le degré d'aide perçu pour chaque mesure, selon une échelle descriptive à trois niveaux : « pas ou peu aidant », « moyennement aidant » et « très aidant » (Q35). Une analyse quantitative descriptive de ces données (fréquences et pourcentages) a été réalisée au moyen du logiciel d'analyse quantitative informatisée SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*, version 23).

Pour le volet qualitatif de cette étude auprès d'enseignants en adaptation scolaire, une entrevue individuelle semi-dirigée a été réalisée auprès de cinq enseignantes parmi les répondants au questionnaire qui avaient accepté de participer à une entrevue par la suite. Elles ont été choisies sur la base du critère de diversification des interviewés (ordre d'enseignement, commission scolaire, participation ou non à un programme d'insertion professionnelle, etc.) afin d'obtenir des données narratives les plus riches possible. Ainsi, les interviewées enseignaient dans cinq commissions scolaires différentes, lesquelles étaient situées dans trois régions administratives distinctes. L'une d'entre elles œuvrait au primaire et quatre au secondaire. Lors de l'entrevue, quatre d'entre elles avaient cumulé entre six et huit ans d'expérience, mais il leur a été demandé de répondre en gardant en tête leurs cinq premières années d'enseignement afin de bien répondre aux objectifs ciblés par notre recherche. D'une durée de 45 à 90 minutes, les entrevues ont été réalisées à l'été 2016, enregistrées sur bande sonore et transcrites intégralement. Le guide d'entrevue comportait les sept thèmes suivants : les conditions d'embauche et d'emploi, l'affectation de tâches, l'adaptation à l'organisation scolaire, les défis relatifs aux compétences professionnelles associées à l'enseignement, l'expérience humaine derrière les débuts en enseignement, le soutien reçu et le soutien souhaité. Une analyse thématique a ensuite été réalisée (Paillé et Mucchielli, 2012) au moyen du logiciel d'analyse qualitative informatisée *NVivo*, version 11. Ce dernier a permis de coder, d'organiser et de gérer le corpus des entrevues, facilitant ainsi le tri des unités de sens et le regroupement des données pertinentes autour des thèmes centraux à nos objectifs de recherche.

Présentation des résultats

D'emblée, mentionnons que 98 % des répondants au questionnaire (enseignants novices en adaptation scolaire) ont éprouvé occasionnellement ou régulièrement un besoin d'être soutenu durant leur première année d'enseignement. Nos résultats sont présentés en trois sections, lesquelles sont associées à nos objectifs de recherche. Il sera question des besoins de soutien spécifiques ressentis par ces enseignants, du soutien reçu et, enfin, du type de soutien qu'ils auraient souhaité recevoir.

Les besoins de soutien ressentis par les enseignants

Dans cette section, les résultats sur les besoins de soutien sont organisés selon les cinq dimensions de l'insertion professionnelle présentées dans le cadre conceptuel : intégration en emploi, affectation spécifique et les conditions particulières de la tâche, socialisation organisationnelle, professionnalité, dimension personnelle et psychologique. Pour les besoins relatifs à l'intégration en emploi, il est à noter que les données proviennent exclusivement des entrevues.

Les besoins de soutien liés à l'intégration en emploi : Lors de l'entrevue, lorsqu'il a été demandé aux enseignantes quelles seraient les améliorations à apporter quant à l'accès à l'emploi, toutes ont mentionné des irritants à l'égard du système d'embauche et de la précarité de l'emploi. Les premiers contrats débutent souvent en milieu d'année scolaire ou sont annoncés à la toute dernière minute, ce qui ne laisse pas le temps de se préparer adéquatement. De plus, la situation de précarité d'emploi oblige à prendre ce qui reste, en raison de la priorité d'ancienneté pour l'affectation de postes et de tâches.

On te dit : « on va te proposer une tâche, est-ce que ça te plaît? ». Non, ça ne me plaît pas, mais t'as pas le choix, c'est ça, tu le prends, que ça fasse ton affaire ou pas. (E4)

Par ailleurs, la séance d'affectation qui a lieu quelques jours avant la rentrée scolaire peut générer beaucoup de stress. En effet, les enseignantes interviewées déplorent que cette séance se fait dans un climat impersonnel, que les contrats sont « mal définis », que les enjeux sous-jacents au choix effectué ne sont pas clairs, qu'il y a une pression de prendre une décision séance tenante et d'accepter ce qui est offert. Les interviewées soulignent aussi que la fin d'un contrat s'accompagne d'une incertitude, voire d'un stress de ne pas savoir quelle sera la prochaine tâche, à quel ordre d'enseignement, auprès de quelles populations d'élèves et à quelle(s) école(s). On peut donc déduire de ce qui précède que les besoins de soutien ont trait à l'amélioration des conditions d'embauche associées aux premières tâches d'enseignement.

Les besoins de soutien liés à l'affectation spécifique et aux conditions des tâches : À l'égard de cette deuxième dimension de l'insertion professionnelle, 65 % des répondants en adaptation scolaire ont indiqué avoir eu besoin de soutien relativement à l'organisation du quotidien (gérer la multitude de tâches, être guidé dans les choix à faire, gérer son temps, etc.). Les propos recueillis lors des entrevues permettent de mieux comprendre ce besoin. Les premières années d'enseignement semblent en réalité caractérisées par un manque de temps pour se préparer à cause d'une trop grande charge de travail ou d'une affectation de tâche de dernière minute.

Tu cherches des trucs, du matériel parce quand tu commences, le matériel ça n'existe pas. Ça te prend des gens pour t'aider, te soutenir. Il faut que tu ailles les chercher, mais pour aller chercher des gens, il faut que tu aies du temps, mais là, tes périodes libres, tu ne les prends pas pour aller chercher de l'aide. Non, tu essaies de trouver quelque chose pour faire la semaine parce que tu viens juste de l'apprendre... (E4)

Toutes les enseignantes interviewées rapportent également avoir vécu une instabilité en ce qui a trait au lieu de travail, à la tâche assignée, aux élèves (âge, niveau, types de difficultés) ou aux matières à enseigner. Aussi, quatre d'entre elles déplorent avoir dû prendre en charge des programmes ou des matières pour lesquels elles n'avaient pas été préparées, comme le programme de formation axée sur l'emploi¹, les arts, l'anglais, etc.

Les besoins de soutien liés à la socialisation organisationnelle : Plusieurs aspects associés à la dimension de socialisation organisationnelle ont suscité un besoin de soutien chez les enseignants en adaptation scolaire ayant répondu au questionnaire. Plus de 80 % ont ressenti un besoin de soutien pour ce qui est de la connaissance des rouages administratifs et syndicaux, de la connaissance et l'adaptation au fonctionnement et à la culture de l'établissement, de même que de la connaissance des attentes institutionnelles à leur égard. Dans une proportion moindre mais quand même importante, ils ont exprimé un besoin de soutien quant à la familiarisation à l'environnement de travail (71 %) de même qu'à l'intégration au sein de l'équipe-école (62 %).

Les personnes rencontrées en entrevue rapportent des expériences concrètes qui nous aident à mieux comprendre les besoins de soutien ressentis par rapport à ces divers aspects. Par exemple, comprendre ce qui relève des listes de priorité, des changements de champs, des séances d'affectation ou des évaluations lors des premiers contrats constitue tout un défi. Il en est de même pour démystifier ce qu'on appelle dans le jargon scolaire « la tâche » (temps d'enseignement, comité, surveillance d'élèves, temps personnel, etc.) ou pour se familiariser à l'école (trouver le salon du personnel, le photocopieur, les salles de bains réservées au personnel, savoir à qui demander du matériel, etc.).

En outre, l'insertion professionnelle semble plus difficile dans certaines écoles où règne une culture de l'individualisme, un climat négatif et un manque de cohésion dans l'équipe. Toutes les enseignantes interviewées rapportent qu'il y a une certaine distance entre les enseignants des classes régulières et ceux de l'adaptation scolaire, laquelle est alimentée par la séparation physique dans l'école (espace de travail) et la disparité des préoccupations professionnelles. Les propos suivants témoignent de cette difficile collaboration avec les enseignants du régulier :

On m'a dit : « trouve-toi quelqu'un, va dans la salle des profs du 2^e cycle et trouve-toi quelqu'un qui va pouvoir te guider ». J'ai reçu deux « non » avant d'avoir un « oui » et le « oui » que j'ai eu, c'était « viens me voir si t'as des questions, mais dérange-moi pas trop ». Une chance que je suis débrouillarde dans la vie et que je n'attends pas après le monde parce que je n'aurais pas trouvé ça le fun... (E3)

Les besoins de soutien liés à la professionnalité : Sur le plan des compétences professionnelles, les aspects pour lesquels les répondants ont ressenti un besoin de soutien sont nombreux. En tête de liste apparaissent l'évaluation des apprentissages (92 %) et la gestion des comportements difficiles (86 %). Suivent ensuite des besoins de soutien touchant près de deux tiers à trois quarts des répondants et qui concernent, en ordre décroissant d'importance, l'appropriation et la mise en œuvre des orientations du Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ) (76 %), la planification de l'enseignement et des situations d'apprentissage (71 %), la capacité de présenter aux élèves en difficulté (EHDAA) des tâches, des défis et des rôles qui les font progresser (71 %), le besoin de rétroaction sur son enseignement (68 %), la motivation des élèves (67 %), la différenciation pédagogique (66 %), la gestion des différences dans la classe et du rythme d'apprentissage (65 %), le maintien en classe d'un climat propice à l'apprentissage (65 %) ainsi que la réponse aux besoins des élèves à risque ou en difficulté d'apprentissage (autres que les EHDAA) (65 %). Les besoins de soutien se font sentir aussi sur d'autres aspects, mais dans une moindre mesure, ayant été mentionnés par moins de deux tiers des répondants. Il s'agit de l'intégration pédagogique et sociale des EHDAA (61 %), du besoin d'assistance directe dans la classe (60 %), de la participation des parents dans le cheminement scolaire de leur enfant (59 %), de l'utilisation de différentes méthodes d'enseignement (57 %), de l'offre de tâches appropriées aux élèves particulièrement avancés ou à haut potentiel (51 %), de l'exploitation pédagogique des technologies de l'information et des communications dans l'enseignement et l'apprentissage des élèves (48 %) et, enfin, des moyens permettant d'assurer le respect et l'équité à l'égard des différences entre les élèves (24 %).

Les entrevues réalisées nous permettent de mieux éclairer la situation vécue au quotidien. Par exemple, les enseignantes rencontrées sont unanimes quant au manque, dans les écoles, de matériel adapté pour les élèves en difficulté. Elles doivent ainsi créer eux-mêmes le matériel, lequel est rarement réutilisable compte tenu de la variation, d'un contrat à l'autre, des niveaux d'enseignement, des matières et des populations d'élèves. Pour quatre des cinq enseignantes interviewées, l'hétérogénéité des élèves et de leurs niveaux scolaires dans une même classe complique encore davantage la planification des apprentissages de même que l'adaptation de l'enseignement.

Je ne pensais pas qu'on pouvait enseigner autant de matières à autant de niveaux... il y en avait un [élève] en 2^e année, un en 4^e année du primaire, deux en 6^e année, trois en secondaire 1, un en secondaire 4, mais dans la même classe. Ce n'est pas évident. (E2)

De plus, la diversité des parcours de formation pris en charge a posé problème à trois des enseignantes interviewées qui mentionnent notamment le Programme de formation générale du primaire ou du secondaire (PFEQ), les programmes de formation axée sur l'emploi (FPT et FMS) et le programme CAPS². Pour ce qui est de l'évaluation des apprentissages, trois des enseignantes interviewées se sont senties mal outillées pour jongler avec les savoirs et les compétences associés aux multiples niveaux, disciplines et programmes à enseigner.

Les besoins de soutien liés à la dimension personnelle et psychologique : Le besoin de soutien de nature personnelle et psychologique paraît prépondérant. En effet, 90 % des répondants éprouvent le besoin d'être rassuré et confirmé dans ce qu'ils font de même que le besoin d'un soutien émotionnel (écoute, empathie, encouragement) lors des moments difficiles. Aussi, environ trois quarts des répondants mentionnent un besoin de soutien relatif au développement personnel (connaissance de soi, confiance en soi, sentiment d'efficacité, image positive de soi comme enseignant) (78 %) et à la gestion du stress inhérent à l'entrée en carrière et aux conditions d'insertion difficiles (76 %).

Lors des entrevues, trois enseignantes mentionnent avoir vécu de la fatigue, voire de l'épuisement dû à la gestion de cas d'élèves très problématiques et à la grande charge de travail. À cet égard, elles ont l'impression de ne plus avoir de vie personnelle et vivent des remises en question de la poursuite de la carrière.

Tu sais, c'est vraiment épuisant personnellement et professionnellement... De travailler jusqu'à huit-neuf heures tous les soirs, ce n'est pas humain... Pourtant, c'est tout ce que tous les nouveaux profs font, ça ne donne pas le goût de continuer comme prof quand tes premières années ressemblent à ça... (E3)

Cela est d'autant pénible lorsque les ressources ne sont pas à portée de main (par exemple, conseiller pédagogique) et qu'il n'y a pas de soutien de la direction d'école, des professionnels ou des autres enseignants. L'impression d'être laissé à soi-même combinée avec l'inexpérience et le manque de rétroactions données aux novices affectent conséquemment le sentiment de compétence et suscitent des questionnements quant à la poursuite de la profession.

La description et l'appréciation du soutien reçu

Même si 24 % des répondants en adaptation scolaire disent ne pas avoir bénéficié d'un soutien ni formel ni informel durant leurs cinq premières années d'enseignement, une diversité de mesures d'aide à l'insertion professionnelle semble être offerte. Le tableau 1 présente l'ensemble des mesures de soutien dont ont bénéficié les répondants ainsi que le degré d'aide perçu. Les cinq mesures les plus présentes rejoignent de 40 % à 76 % des répondants. Ce sont, en ordre décroissant d'importance, la présentation à l'équipe-école, le soutien de la direction d'école, la rencontre d'information sur l'école, la trousse d'accueil et l'observation en classe. Certaines mesures d'insertion sont très peu fréquentes et concernent moins de 15 répondants (entre 6 % et 28 %), telles que le temps de planification en commun, le mentorat, l'accompagnement par une personne-ressource désignée, la libération pédagogique, l'assistance de professeurs d'universités et l'allégement de la tâche. Pourtant, ces précédentes mesures apparaissent parmi les plus appréciées des répondants, car elles sont perçues comme étant très aidantes par 40 % à 77 % d'entre eux.

Tableau 1*Mesures de soutien dont les répondants ont bénéficié et degré d'aide perçu*

| Mesures de soutien à l'insertion | Mesure dont les répondants ont bénéficié (n valide = 50 et 49 pour les items 3 et 6) | Degré d'aide apportée par la mesure dont les répondants ont bénéficié | | |
|--|--|---|------------------------|-----------------|
| | Oui (fréquence) | Pas ou peu aidant (%) | Moyennement aidant (%) | Très aidant (%) |
| Présentation à l'équipe-école | 38 | 11 | 35 | 54 |
| Soutien de la direction d'école | 36 | 5 | 42 | 53 |
| Réunion ou rencontre d'information sur l'école | 29 | 14 | 54 | 32 |
| Trousse d'accueil | 29 | 14 | 62 | 24 |
| Observations en classe et rétroaction formative | 20 | 16 | 53 | 31 |
| Portails d'informations | 18 | 28 | 61 | 11 |
| Formations, séminaires ou conférences | 17 | 0 | 69 | 31 |
| Temps de planification de cours en commun | 14 | 0 | 23 | 77 |
| Mentorat, jumelage avec un enseignant d'expérience | 10 | 10 | 50 | 40 |
| Personne-ressource désignée | 7 | 0 | 33 | 67 |
| Portfolio de développement professionnel | 6 | 67 | 33 | 0 |
| Libération ou temps payé pour participer à certaines mesures | 5 | 20 | 40 | 40 |
| Groupe d'analyse de pratiques professionnelles | 5 | 0 | 100 | 0 |
| Assistance de professeurs d'université | 4 | 0 | 25 | 75 |
| Groupe de discussion | 4 | 75 | 0 | 25 |
| Allégement de la tâche | 3 | 0 | 0 | 100 |
| Groupe de soutien en ligne | 1 | 0 | 0 | 100 |

Les propos de deux enseignantes interviewées ont permis de comprendre que même si la trousse d'accueil et la présentation à l'équipe-école sont des pratiques courantes lors de la rentrée scolaire, elles ne sont pas conçues spécifiquement pour les nouveaux enseignants et, par conséquent, elles peuvent s'avérer plus ou moins utiles à leur insertion professionnelle. Par ailleurs, ces mesures visant à accueillir les enseignants dans l'établissement ne sont pas offertes aux enseignants qui sont embauchés en cours

d'année. L'observation en classe, pour les deux enseignantes en ayant bénéficié, a été réalisée par la direction d'école et sert davantage à des fins évaluatives que formatives. Les rétroactions fournies sont à l'occasion constructives. Concernant le mentorat, une seule enseignante interviewée en a bénéficié. Cette mesure a été appréciée parce que le mentor a su lui offrir un soutien individualisé adapté à ses besoins, contrairement aux mesures de soutien en groupe. Toutefois, l'enseignante concernée a déploré le peu de temps alloué à cette mesure.

Enfin, les enseignantes interviewées évoquent aussi l'existence d'un soutien de type informel provenant des collègues, de la direction et des conseillers pédagogiques. Qu'il soit de nature pédagogique, psychologique ou administrative, les cinq enseignantes interviewées ont exprimé leur appréciation pour ce type de soutien qui était plus adapté à leurs besoins du moment.

Les types de soutien souhaités

Concernant les types de soutien souhaités, l'enquête par questionnaire ne comportait aucune question à cet égard. C'est au moment des entrevues, lorsqu'il a été demandé aux enseignantes quel type de soutien il serait souhaitable d'offrir aux nouveaux enseignants en adaptation scolaire, que des pistes intéressantes ont été suggérées. D'abord, il apparaît que le soutien doit être personnalisé et offert de manière individuelle pour être plus bénéfique. Pour quatre des cinq enseignantes questionnées, l'accès à du matériel adapté (fourni par l'école, par la commission scolaire ou disponible sur internet) est apparu essentiel étant donné la variété des programmes, des matières et des clientèles associée au champ de l'adaptation scolaire.

Ça serait aidant s'il y avait du matériel un peu de fourni [...] Tu sais comme les enseignants de français, les enseignants de math, eux ils arrivent, ils ont du matériel, c'est déjà ça... tandis que nous, on n'en a pas, il faut tout le bâtir, ça prend du temps puis de l'énergie. (E2)

Selon trois des enseignantes interviewées, le mentorat ou, du moins, la disponibilité d'une ou plusieurs personnes-ressources attitrées à l'accueil des nouveaux enseignants ont aussi été soulevés comme mesures souhaitables pour favoriser une meilleure insertion professionnelle. Toutefois, plus de temps alloué aux rencontres avec le mentor, l'engagement de ce dernier dans son rôle de même que ses compétences à soutenir l'enseignant débutant semblent être des conditions nécessaires pour que soit efficace l'aide apportée par ce dispositif. La collaboration au sein de l'équipe-école (y compris avec les enseignants des classes régulières) ainsi que l'aide du conseiller pédagogique lors de l'affectation à des tâches difficiles sont des avenues pour atténuer la pénibilité de l'insertion des enseignants en adaptation scolaire. Les enseignantes interviewées soulignent également que le soutien devrait être proposé aux novices de manière systématique plutôt que d'attendre que ce soit l'enseignant débutant lui-même qui en fasse la demande.

Des mesures bien précises ont par ailleurs été proposées : une trousse d'accueil spécialement conçue pour les nouveaux enseignants (incluant la présentation des ressources disponibles et des procédures administratives), l'offre systématique d'un soutien psychologique en début de carrière, plus de journées avant la rentrée scolaire pour se familiariser avec l'école, etc. D'autres propositions relevaient de conditions liées aux premières tâches. Par exemple, il est question d'enseigner à des plus petits groupes

d'élèves, d'avoir la possibilité de réduire sa tâche (par exemple, 80 % au lieu de 100 %), de disposer de temps supplémentaire réservé à la planification ou d'accéder à des tâches moins fragmentées. En terminant, le désir d'avoir une formation initiale plus adaptée à la réalité de la tâche de l'enseignant d'adaptation scolaire a été exprimé, notamment en lien avec la prise en charge d'une variété de matières et l'évaluation des apprentissages. Les enseignantes interviewées reconnaissent toutefois l'impossibilité d'avoir une formation initiale qui couvrirait toute la complexité du champ de l'adaptation scolaire.

Ma formation, à l'heure qu'il est là, je ne la juge pas pertinente pour le travail que je fais parce que je pense en fait que c'est super difficile de trouver une formation avec toutes les possibilités d'emplois qu'offre le domaine de l'adaptation scolaire. Je ne pense pas qu'on peut arriver à faire une formation qui répond exactement à la tâche qu'on va faire. (E4)

Discussion des résultats et conclusion

Des besoins de soutien communs aux autres enseignants mais aussi distincts

Tout comme leurs homologues des autres champs d'enseignement, les enseignants en adaptation scolaire éprouvent des besoins de soutien pluriels et diversifiés lors de leur période d'insertion (Mukamurera et Fontaine, 2017). Ces besoins touchent aux différentes dimensions de l'insertion professionnelle présentées dans le cadre de référence : l'intégration en emploi, l'affectation de tâches, la socialisation organisationnelle, la professionnalité et la dimension personnelle et psychologique. Certaines particularités de la tâche et la diversité des contextes de travail des enseignants en adaptation scolaire semblent être à l'origine de plusieurs de leurs besoins de soutien.

Plus précisément, lorsqu'on regarde l'ensemble des besoins spécifiques de soutien identifiés, dix d'entre eux arrivent en tête de liste chez les enseignants en adaptation scolaire. Il s'agit de l'évaluation des apprentissages (92 %), du besoin de soutien émotionnel dans les moments difficiles (90 %), du besoin d'être rassuré et confirmé dans ce qu'ils font (90 %), de la connaissance des rouages administratifs et syndicaux (90 %), de la gestion des comportements inappropriés (86 %), de l'adaptation au fonctionnement et à la culture de l'établissement scolaire (83 %), de la connaissance des attentes institutionnelles (80 %), du développement personnel (78 %), de l'appropriation et de la mise en œuvre du PFEQ (76 %) et, enfin, de la gestion du stress inhérent à l'entrée en carrière (76 %).

Ainsi, l'évaluation des apprentissages et l'appropriation du PFEQ représentent des défis particuliers en contexte d'intervention sur différents ordres d'enseignement, de prise en charge de programmes divers et de groupes multiniveaux et hétérogènes quant aux types de handicaps ou de difficultés des élèves. D'ailleurs, comme certains résultats de recherches américaines l'ont soulevé, prendre en charge plusieurs matières s'étalant sur plusieurs niveaux implique de devoir modifier les programmes existants, voire de s'approprier des programmes méconnus (Billingsley et al., 2004; Whitaker, 2003; Youngs, Jones et Low, 2011). S'ajoute à cela le manque de matériel évoqué par les enseignantes interviewées et qui apparaît, encore une fois, attribuable à l'éventail quasi illimité de contextes de travail possibles. Plusieurs auteurs ont d'ailleurs rapporté que les enseignants des classes spéciales, aux États-Unis, ont rarement accès à du matériel adapté aux difficultés des élèves et cela vient alourdir davantage leur charge de travail (Billingsley et al., 2004; Griffin et al., 2009; Whitaker, 2003). Rappelons à cet

égard que les enseignantes interviewées dans notre étude ne se sentaient pas toujours à la hauteur de certaines tâches et de certains types de handicaps pour lesquels la formation les a peu ou pas préparées. Il apparaît dès lors que le fait de considérer, lors de l'affectation de tâches, l'enseignant en adaptation scolaire comme un spécialiste polyvalent (en mesure d'enseigner une diversité de matières, à différents ordres d'enseignement, auprès de différentes populations d'élèves, etc.) le place en situation de fragilité et d'inconfort dans son expérience d'insertion professionnelle.

En ce qui concerne l'intégration au sein de l'équipe-école (représentant un besoin chez 62 % des répondants), la distance physique qui sépare les enseignants en adaptation scolaire des enseignants dits « réguliers » semble expliquer en partie ce qui la rend problématique. Comme l'ont aussi constaté Youngs, Jones et Low (2011), l'organisation physique de l'école peut engendrer une ségrégation des uns avec les autres, mais d'autres facteurs sont sans doute en jeu (manque de temps de la part de tous les enseignants, absence d'une culture d'entraide, compartimentation des champs d'enseignement créant des tensions sur le plan de l'embauche, etc.). De surcroît, comme le soulignent Young et al. (2011), le fait qu'ils soient souvent peu nombreux dans une même école avec des tâches similaires limite les possibilités d'obtenir une collaboration fructueuse.

Les importants besoins d'ordre personnel et psychologique des novices en adaptation scolaire supportent les affirmations de Gold (1996) ainsi que de Stansbury et Zimmerman (2000), à savoir que les défis émotionnels sont nombreux lors des premières années d'enseignement. Il y a lieu de penser que l'incertitude, l'instabilité de la tâche et l'affectation de tâches résiduelles, fragmentées ou difficiles en début de carrière, conjuguées au sentiment d'impuissance face à certaines situations, alimentent le stress et le besoin de soutien affectif et émotionnel. Aux États-Unis, des recherches confirment également l'existence d'un besoin important de soutien émotionnel chez les enseignants des classes spéciales (Billingsley et al., 2004).

L'importance d'une offre de soutien adaptée aux besoins des enseignants

Les résultats indiquent que les mesures de soutien dont les répondants ont bénéficié en adaptation scolaire sont variées, environ une quinzaine. Cependant, pour une raison ou une autre (disponibilité d'une mesure, choix de participer ou non, conditions d'admissibilité), l'accessibilité et la participation à ces mesures sont inégales. Certaines sont plus populaires que d'autres et rejoignent plus de la moitié des répondants (la présentation à l'équipe-école, le soutien de la direction d'école, la rencontre d'information et la trousse d'accueil). D'autres profitent seulement à une minorité : le temps de planification de cours en commun, le mentorat, l'accès à une personne-ressource désignée, l'assistance de professeurs d'université et l'allègement de la tâche. Pourtant, elles sont pour la plupart perçues comme étant très aidantes, ce que constatent aussi Mukamurera et Fontaine (2017) pour les enseignants débutants, tous champs confondus. Dans ce sens, la question de l'offre systématique et de la pertinence des mesures de soutien à mettre en place mériterait une attention particulière de la part des responsables scolaires surtout que, comme nous l'avons mentionné au début de la section de présentation des résultats, 98 % des recrues en adaptation scolaire éprouvent un besoin de soutien à leur entrée en carrière. Rappelons également que certains des répondants (24 %) ne profitent d'aucune mesure d'aide dans leur milieu d'accueil, ce qui est préoccupant compte tenu des besoins importants que nous avons mis en évidence. À cet égard, Duchesne et Kane (2010) conviennent que les mesures de soutien devraient être offertes

à tous les novices, sans égard à leur statut d'emploi ou au moment de leur embauche. Par ailleurs, l'offre de mesures de soutien devrait également être largement diffusée dans les milieux et directement proposée aux enseignants débutants afin de favoriser l'adhésion et la participation (Mukamurera et al., 2013).

Alors que le mentorat a souvent pris le dessus dans les écrits et est considéré comme une mesure de prédilection (Leroux et Mukamurera, 2013; Whitaker, 2001), les dix répondants en ayant bénéficié ont eu une appréciation relativement mitigée (quatre l'ont perçue comme très aidante, cinq comme moyennement aidante et une comme pas du tout aidante). Ainsi, bien que plusieurs mérites soient reconnus pour le mentorat, des défaillances dans les conditions d'offre de cette mesure pourraient en affecter la qualité et les retombées. La surcharge de travail parfois ressentie par les personnes interviewées en est un des facteurs potentiellement défavorables. D'autres conditions d'efficacité sont aussi relevées dans plusieurs écrits et mériteraient une attention de la part des responsables scolaires, telles que la qualité du jumelage entre le mentor et le mentoré, la fréquence des rencontres et la durée du mentorat, la formation du mentor et ses compétences à répondre aux besoins spécifiques du novice, etc. (Billingsley et al., 2004; Leroux et Mukamurera, 2013).

Les enseignantes interviewées dans notre étude ont relevé d'autres pistes de mesures pour répondre à leurs besoins spécifiques. Parmi les principales suggestions se trouvent la mise à disposition de matériel adapté pour les élèves en difficulté, l'accompagnement individualisé et l'attribution d'une charge de travail adéquate. D'abord, le fait de fournir du matériel aux enseignants débutants en adaptation scolaire permettrait de réduire le sentiment de surcharge de travail devant les nombreux programmes et populations d'élèves handicapés ou en difficulté qu'ils ont à prendre en charge. Il semble d'ailleurs que, de façon générale, le fait d'accéder à des banques de matériel permettrait aux enseignants débutants de surmonter les autres défis associés à leur insertion professionnelle (Bourque et al., 2007). Ensuite, comme le rapportent Billingsley et al. (2004) au sujet des enseignants des classes spéciales, puisque chaque contexte de travail et chaque enseignant est différent, l'accompagnement personnalisé serait à privilégier et à offrir de manière systématique. Enfin, du côté de l'affectation de tâches, un allègement des premières tâches de quelque manière que ce soit (plus petits groupes-classes, réduction de la tâche, tâches moins éclatées, temps réservé à la planification et à la concertation, etc.) serait aidant pour partir du bon pied et prévenir l'épuisement professionnel. Aux États-Unis, Billingsley et al. (2004) ont effectivement constaté que l'imposante charge de travail est difficilement gérable pour une portion importante des novices des classes spéciales, d'où l'importance de leur offrir un soutien.

Mais peu importe les mesures d'insertion à mettre en place, le soutien informel n'est pas à négliger et serait d'un apport complémentaire. Au sujet des enseignants des classes spéciales, Billingsley et al. (2004) soulignent d'ailleurs que ce type de soutien est plus adapté, car il est davantage contextualisé et adapté aux préoccupations et besoins spécifiques de ces enseignants. Les directions d'écoles devraient encourager le développement d'une culture d'accueil, d'entraide, de collaboration, d'écoute et de partage entre les enseignants, sans égard à leur champ d'appartenance. En lien avec la situation particulière des enseignants débutants œuvrant en adaptation scolaire, Kaff (2004) précise que le travail en collaboration leur permettrait d'atténuer plusieurs de leurs problèmes, comme le manque de temps de planification en relation avec les différentes matières et niveaux scolaires constitutifs de leur tâche.

En somme, les résultats présentés mettent en évidence la diversité des besoins de soutien et l'importance d'offrir aux enseignants débutants des mesures de soutien de différents ordres. Ils montrent aussi que l'offre de soutien actuelle mérite diverses améliorations pour mieux répondre aux besoins spécifiques de ces enseignants. Notre recherche présente toutefois des limites, lesquelles rendent nos résultats peu généralisables. D'abord, il serait pertinent d'effectuer une enquête auprès d'un plus grand nombre d'enseignants débutants en adaptation scolaire et de réaliser davantage d'entrevues afin d'obtenir un portrait plus représentatif de la situation actuelle. Aussi, malgré les efforts déployés pour que les personnes interviewées explicitent leur vécu lié aux premières années d'enseignement, il est possible que certaines d'elles aient eu de la difficulté à se remémorer pleinement leur expérience d'entrée en carrière ou que des éléments aient été laissés de côté étant donné que quatre d'entre elles enseignaient depuis six à huit ans déjà. Enfin, pour que s'effectue de manière harmonieuse la transition entre la formation et les débuts dans la profession, il serait intéressant de se pencher sur l'adéquation de l'actuelle formation en adaptation scolaire et de réfléchir sur les ajustements pouvant être réalisés au sein de cette dernière en relation avec l'évolution du champ de l'adaptation scolaire dans les écoles.

Notes

- 1 Le parcours de formation axée sur l'emploi s'adresse aux élèves du deuxième cycle du secondaire éprouvant des difficultés d'apprentissage. Deux parcours, la formation préparatoire au travail (FPT) et la formation à un métier semi-spécialisé (FMS), visent à développer des compétences reconnues par d'éventuels employeurs.
- 2 Le programme CAPS (Compétences axées sur la participation sociale) s'adresse aux élèves âgés de 6 à 15 ans qui présentent une déficience intellectuelle moyenne à sévère.

Références

- Bickmore, D. L. et Bickmore, S. T. (2010). A multifaceted approach to teacher induction. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 1006-1014. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2009.10.043>
- Billingsley, B., Carlson, E. et Klein, S. (2004). The working conditions and induction support of early career special educators. *Exceptional Children*, 70(3), 333-347. <http://dx.doi.org/10.1177/001440290407000305>
- Bourque, J., Akkari, A., Broyon, M.-A., Heer, S., Gremion, F. et Gremaud, J. (2007). L'insertion professionnelle des enseignants : recension d'écrits. Dans A. Akkari, L. Solar-Pelletier et S. Heer (dir.), *Actes de la recherche de la HEP-BEJUNE : L'insertion professionnelle des enseignants* (p. 11-33). Repéré à http://doc.rero.ch/record/234380/files/05_2007_Bourque_et_al_Insertion_professionnelle.pdf
- Comité d'orientation sur la formation du personnel enseignant (COFPE). (2002). *Offrir la profession en héritage : Avis du COFPE sur l'insertion dans l'enseignement*. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/reseau/formation_titularisation/OffrirProfessionHeritage_Avis_f.pdf
- Conseil supérieur de l'éducation (CSE). (2014). *Le développement professionnel, un enrichissement pour toute la profession enseignante. Avis au ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport et ministre de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de la Science*. Repéré à <https://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/Avis/50-0483.pdf>
- Duchesne, C. et Kane, R. (2010). Défis de l'insertion professionnelle et dispositifs d'encadrement. *McGill Journal of Education*, 45(1), 63-80. <http://dx.doi.org/10.7202/1000030ar>
- Dufour, F., Meunier, H. et Chénier, C. (2014). Quel est le sentiment d'efficacité personnelle d'étudiants en enseignement en adaptation scolaire et sociale dans le cadre du stage d'intégration à la vie professionnelle, dernier stage de la formation initiale? Dans L. Portelance, S. Martineau et J. Mukamurera (dir.), *Développement et persévérance professionnels dans l'enseignement. Oui, mais comment?* (p. 75-92). Québec, QC : Presses de l'Université du Québec. <http://dx.doi.org/10.2307/j.ctt1f1182z.7>

- Duval, L., Lessard, C. et Tardif, M. (1997). Logiques d'exclusion et logiques d'intégration au sein de l'école. Le champ de l'adaptation scolaire. *Recherches sociographiques*, 38(2), 303-334. <http://dx.doi.org/10.7202/057126ar>
- Fournier, H. (2000). *Analyse des besoins des enseignants en adaptation scolaire face à l'intégration des technologies de l'information et de la communication (TIC)* (Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Trois-Rivières). Repéré à <http://depot-e.uqtr.ca/3157>
- Gold, Y. (1996). Beginning teacher support: attrition, mentoring, and induction. Dans J. Sikula, T. J. Buttery et E. Guyton (dir.), *Handbook of research on teacher education* (2^e éd., p. 548-594). New York, NY : Macmillan.
- Gouvernement du Québec. (2001). *La formation à l'enseignement. Les orientations, les compétences professionnelles*. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/reseau/formation_titularisation/formation_enseignement_orientations_EN.pdf
- Gouvernement du Québec. (2016). *Statistiques de l'éducation. Éducation préscolaire, enseignement primaire et secondaire. Édition 2015*. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_info_decisionnelle/15-00503_statistiques_2015_edition_v25oct.pdf
- Griffin, C. C., Kilgore, K. L., Winn, J. A., Otis-Wilborn, A., Hou, W. et Garvan, C. W. (2009). First-year special educators. The influence of school and classroom context factors on their accomplishments and problems. *Teacher Education and Special Education*, 32(1), 45-63. <http://dx.doi.org/10.1177/0888406408330870>
- Huberman, M. (1989). Les phases de la carrière enseignante : un essai de description et de prévision. *Revue française de pédagogie*, (86), 5-16. <http://dx.doi.org/10.3406/rfp.1989.1423>
- Ingersoll, R. M. (2012). Beginning teacher induction: What the data tell us. *Phi Delta Kappan*, 93(8), 47-51. <http://dx.doi.org/10.1177/003172171209300811>
- Isaacson, N. S. (1981). *Secondary teachers' perceptions of personal and organizational support during induction to teaching* (Thèse de doctorat). University of Oregon, Eugene.
- Kaff, M. S. (2004). Multitasking is multitaxing: Why special educators are leaving the field. *Preventing School Failure*, 48(2), 10-17.
- Karsenti, T., Collin, S. et Dumouchel, G. (2013). Le décrochage enseignant : état des connaissances. *International Review of Education*, 59(5), 549-568. <http://dx.doi.org/10.1007/s11159-013-9367-z>
- Kutsyuruba, B., Godden, L. et Tregunna, L. (2014). Curbing early-career teacher attrition: A pan-Canadian document analysis of teacher induction and mentorship programs. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, (161), 1-42. Repéré à <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1035357.pdf>
- Lamarre, A.-M. (2003). *Étude de l'expérience de la première année d'enseignement au primaire dans une perspective phénoménologico-herméneutique* (Thèse de doctorat en éducation, Université du Québec à Montréal). Repéré à <https://constellation.uqac.ca/685/1/18194167.pdf>
- Leroux, M. et Mukamurera, J. (2013). Bénéfices et conditions d'efficacité des programmes d'insertion professionnelle en enseignement : état des connaissances sur le sujet. *Formation et profession*, 21(1), 13-27. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2013.32>
- Mukamurera, J., Bourque, J. et Gingras, C. (2008). Portraits et défis de l'insertion dans l'enseignement au Québec pour les nouvelles générations d'enseignants. Dans L. Portelance, J. Mukamurera, S. Martineau et C. Gervais (dir.), *L'insertion dans le milieu scolaire. Une phase cruciale du développement professionnel de l'enseignant* (p. 49-72). Québec, QC : Presses de l'Université Laval.
- Mukamurera, J. et Fontaine, S. (2017). Les premières années d'enseignement : réalité professionnelle, besoins de soutien et mesures d'insertion offertes dans les commissions scolaires au Québec. Dans B. Kutsyuruba et K. D. Walker (dir.), *The bliss and blisters of early career teaching: a pan-Canadian perspective* (p. 181-203). Burlington, ON : Word & Deed Publishing.
- Mukamurera, J. et Lakhali, S. (2017, mai). *Validation d'un questionnaire d'enquête sur l'insertion professionnelle et les besoins de soutien des enseignants débutants à l'aide de l'analyse factorielle*. Communication présentée au 4^e colloque international en éducation du CRIFPE, Montréal, QC.

- Mukamurera, J., Martineau, S., Bouthiette, M. et Ndoreraho, J. P. (2013). Les programmes d'insertion professionnelle des enseignants dans les commissions scolaires du Québec : portrait et appréciation des acteurs. *Éducation et formation*, (e-299), 13-35.
- Mukamurera, J. et Tardif, M. (2016). Épanouissement professionnel : entre développement professionnel, satisfaction au travail et intention de persévérance durant les premières années d'enseignement. Dans L. Ria (dir.), *Former les enseignants au XXI^e siècle. Volume 2 : Professionnalité des enseignants et de leurs formateurs* (p. 113-134). Bruxelles : De Boeck.
- Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE). (2005). *Le rôle crucial des enseignants. Attirer, former et retenir des enseignants de qualité*. Paris : OCDE.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (3^e éd.). Paris : Armand Colin.
<http://dx.doi.org/10.3917/arco.paill.2012.01>
- Perry, B. et Hayes, K. (2011). The effect of a new teacher induction program on new teachers reported teacher goals for excellence, mobility, and retention rates. *International Journal of Educational Leadership Preparation*, 6(1), 1-12.
Repéré à <https://eric.ed.gov/?id=EJ972907>
- Portelance, L., Mukamurera, J., Martineau, S. et Gervais, C. (dir.) (2008). *L'insertion dans le milieu scolaire. Une phase cruciale du développement professionnel de l'enseignant*. Québec, QC : Presses de l'Université Laval.
- Stansbury, K. et Zimmerman, J. (2000). *Lifelines to the classroom: Designing support for beginning teachers*. San Francisco, CA : WestEd.
- St-Vincent, L.-A. (2011). *Dimensions examinées par des novices en enseignement en adaptation scolaire en insertion professionnelle devant un problème éthique à l'école* (Thèse de doctorat, Université de Sherbrooke). Repéré à <https://savoirs.usherbrooke.ca/handle/11143/964>
- Whitaker, S. D. (2001). Supporting beginning special education teachers. *Focus on Exceptional Children*, 34(4), 1-18.
<http://dx.doi.org/10.17161/fec.v34i4.6787>
- Whitaker, S. D. (2003). Needs of beginning special education teachers: Implications for teacher education. *Teacher Education and Special Education*, 26(2), 106-117.
<http://dx.doi.org/10.1177/088840640302600204>
- Youngs, P., Jones, N. et Low, M. (2011). How beginning special and general education elementary teachers negotiate role expectations and access professional resources. *Teachers College Record*, 113(7), 1506-1540.

Pour citer cet article

- Giguère, F. et Mukamurera, J. (2018). L'insertion professionnelle des enseignants en adaptation scolaire : leurs besoins de soutien, le soutien reçu et le soutien souhaité. *Formation et profession*, 26(3) 3-19.
<http://dx.doi.org/10.18162/fp.2018.478>