

UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL

Ressources évoquées par l'enseignant débutant de l'ordre primaire  
pour gérer ses incidents critiques

par

Nathalie Barrette

Département de psychopédagogie et d'andragogie  
Faculté des sciences de l'éducation

Thèse présentée à la Faculté des études supérieures  
en vue de l'obtention du grade de  
Philosophae Doctor (Ph. D.)  
en Sciences de l'éducation, option psychopédagogie

Août 2000

© Nathalie Barrette, 2000



LB  
5  
U57  
2001  
v. 005



Université de Montréal

Faculté des études supérieures

Cette thèse intitulée:

Ressources évoquées par l'enseignant débutant de l'ordre primaire  
pour gérer ses incidents critiques

Présentée par:

Nathalie Barrette

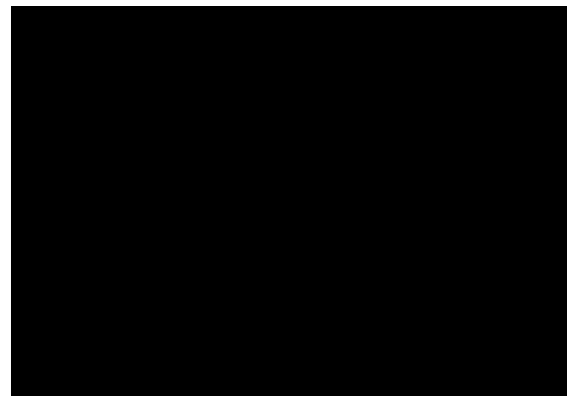
a été évaluée par les personnes suivantes:

Président du jury : Jean-Claude Héту

Directrice de recherche : Colette Gervais

Membre du jury : Claude Lessard

Examinatrice externe : Céline Garant



Thèse soutenue et acceptée le:

18 dec 2000

## SOMMAIRE

Cette thèse a comme objectif de découvrir la manière dont l'enseignant de l'ordre primaire gère ses incidents critiques lors de l'insertion professionnelle en recourant à un éventail de ressources. Elle se situe dans la foulée des travaux ayant pour but l'amélioration de l'accueil et de l'intégration des nouveaux entrants.

Pour atteindre cet objectif, nous avons choisi une approche qualitative/interprétative qui permet d'explorer les diverses ressources auxquelles font appel les néophytes. À l'aide de l'entrevue individuelle semi-structurée et du questionnaire semi-structuré personnalisé, nous avons recueilli des incidents critiques relatifs à cette étape décisive dans le développement professionnel de l'enseignant débutant.

Tout d'abord, l'analyse des données nous a fait découvrir successivement les différentes ressources auxquelles le novice a recours pour affronter les réalités de l'action, soit la formation institutionnelle, incluant la formation initiale et continue, l'entourage relationnel, constitué de l'entourage professionnel et personnel, la ressource en gestion de classe, les stratégies pédagogiques, les ressources personnelles et la pratique réflexive. Selon la perception du novice de l'issue des incidents critiques, plus des trois quarts des ressources évoquées ont contribué à l'issue heureuse de près des trois quarts de l'ensemble des incidents critiques rapportés.

Ensuite, précisons que ce sont les ressources en entourage relationnel professionnel, la ressource en gestion de classe et les ressources personnelles qui sont les plus évoquées dans la gestion positive des événements marquants et qu'aucune de ces ressources n'est prédominante dans l'issue de ces incidents. De plus, la ressource en gestion de classe est la seule ressource qui soit spécifiquement reliée à la gestion d'incidents en gestion de classe. En effet, c'est le seul cas de spécificité retrouvé parmi la relation possible entre les types de ressources et les types d'incidents critiques. Les novices se sont référés à au moins une ressource correspondant à la gestion de classe pour gérer la quasi-totalité des incidents de ce type.

Par conséquent, il se dégage de l'étude des résultats que le taux de succès ne semble pas dépendre d'un type particulier de ressources ou d'un amalgame spécifique de ressources, mais dépendrait plutôt de la manière personnelle de chaque individu à les utiliser. Une des ressources qui permet au novice de se sortir efficacement des situations difficiles relèverait surtout de ses caractéristiques personnelles et plus précisément de l'aspect dynamique de son idiosyncrasie. Cette prédisposition aiderait effectivement l'enseignant débutant à mieux intégrer et assimiler les ressources offertes par l'extérieur et à mieux connaître sa consistance personnelle afin d'actualiser ses potentialités, facteur qui lui



permettrait de s'adapter aux événements marquants du milieu professionnel. Ainsi, il semble que la prise en compte de l'idiosyncrasie du nouvel arrivant pourrait contribuer non pas seulement à l'amélioration de la gestion efficace de ses incidents critiques et de ses débuts professionnels, mais également à la professionnalisation du métier.

Enfin, la contextualisation et les caractéristiques des incidents critiques ont permis de préciser les raisons pour lesquelles l'incident était vécu de façon critique par le novice. La description des événements marquants vécus et leurs circonstances mettent en évidence certaines informations relatives au nombre, aux types d'incidents critiques, à leur durée et au moment d'apparition de l'incident ainsi qu'au contexte statutaire de l'enseignant. Ces éléments ont contribué à enrichir et à élargir la discussion sur le phénomène à l'étude.

## TABLE DES MATIÈRES

Composition du jury .....	ii
Sommaire.....	iii
Table des matières .....	v
Liste des tableaux .....	viii
Liste des figures.....	ix
Liste des annexes.....	x
Remerciements .....	xii
<b>INTRODUCTION.....</b>	<b>1</b>
<b>CHAPITRE I: PROBLÉMATIQUE DE LA RECHERCHE.....</b>	<b>6</b>
1.1 L'insertion professionnelle: le grand oublié des années 60 .....	8
1.2 Une réforme préoccupée de l'amélioration de la pratique professionnelle.....	13
1.3 Le choc de la réalité: un constat reconnu .....	25
1.4 Les but et question de recherche .....	40
<b>CHAPITRE II: RECENSION DES ÉCRITS ET CADRE DE RÉFÉRENCE .....</b>	<b>45</b>
2.1 L'entrée dans la profession: une étape étudiée depuis trente ans.....	46
2.2 Les difficultés des novices: lieu commun dans la littérature .....	52
2.2.1 L'accueil ou des conditions d'entrée laborieuses .....	56
2.2.2 La discipline.....	63
2.2.3 La pédagogie.....	66
2.2.4 L'entourage relationnel.....	68
2.3 L'adaptation du novice à cette période d'insertion .....	75
2.3.1 La formation initiale .....	77
2.3.2 Les stades de développement et les mécanismes d'adaptation.....	82
2.3.3 La pratique réflexive.....	93
2.3.4 La personne de l'enseignant ou le facteur personnel .....	102

2.4	Les mesures de soutien à l'entrant .....	108
2.4.1	Les programmes de soutien .....	109
2.4.2	Le mentorat .....	112
2.5	Le cadre de référence .....	120
<b>CHAPITRE III: MÉTHODOLOGIE .....</b>		<b>127</b>
3.1	L'approche qualitative/interprétative .....	128
3.1.1	Le milieu de recueil des données .....	134
3.1.2	L'échantillon .....	136
3.1.3	Les instruments de cueillette des données: la grille d'entrevue semi-structurée et le questionnaire semi-structuré.....	145
3.1.4	Le moment de la cueillette des données .....	152
3.1.5	La pré-expérimentation des procédures .....	153
3.1.6	Le traitement des données.....	155
3.1.7	Les limites de la méthode .....	161
3.2	Le complément quantitatif descriptif .....	165
<b>CHAPITRE IV: CONTEXTUALISATION ET CARACTÉRISTIQUES DES INCIDENTS CRITIQUES.....</b>		<b>170</b>
4.1	Le contexte statutaire des incidents critiques.....	171
4.2	Le nombre d'incidents critiques.....	174
4.3	Le moment d'apparition des incidents critiques .....	176
4.4	La durée des incidents critiques .....	178
4.5	Les types d'incidents critiques .....	181
<b>CHAPITRE V: ÉTUDE DES RÉSULTATS .....</b>		<b>197</b>
5.1	L'analyse des résultats.....	197
5.1.1	Les types de ressources en fonction des types d'incidents critiques.....	199
5.1.2	La perception du novice de l'issue des incidents critiques .....	220
5.2	L'interprétation des résultats.....	228
5.2.1	En tous lieux, la perpétuation des incidents critiques: l'urgence de réexaminer ce passage inévitable dans l'appropriation du statut.....	230
5.2.2	Au-delà de la synergie des ressources dans la gestion efficace des incidents: l'individu au cœur du processus de solution.....	240
5.2.3	L'importance de l'idiosyncrasie dans la recherche du professionnalisme .....	261

<b>CONCLUSION</b> .....	<b>267</b>
<b>RÉFÉRENCES</b> .....	<b>276</b>
<b>ANNEXES</b> .....	<b>287</b>

## LISTE DES TABLEAUX

Tableau I:	Caractéristiques d'un incident critique en insertion professionnelle ..	42
Tableau II:	Problèmes rencontrés par les enseignants débutants (Veenman, 1984).....	55
Tableau III:	Stades de développement de l'enseignant en formation initiale et au cours de sa carrière tirés de la recension d'études de Burden (1986) .....	86
Tableau IV:	Répartition des enseignants débutants selon l'université de formation .....	142
Tableau V:	Répartition des enseignants débutants selon la durée de l'expérience acquise en situation de suppléance en fonction des différents types de classes d'enseignement .....	143
Tableau VI:	Distribution des enseignants débutants selon le type de classes d'enseignement au moment de la cueillette des données .....	144
Tableau VII:	Exemple de catégorisation des unités de sens .....	159
Tableau VIII:	Exemple pour un sujet de la synthèse de la condensation des données issues de l'entrevue et du questionnaire à l'aide d'un système de codage par couleurs .....	160
Tableau IX:	Classification des types d'incidents critiques pour chaque sujet .....	187
Tableau X:	Lien entre la ressource en entourage relationnel et un incident de type relations professionnelles .....	206
Tableau XI:	Lien entre la ressource en gestion de classe et le type d'incident en gestion de classe .....	210
Tableau XII:	Ressources évoquées par types d'incidents critiques .....	218
Tableau XIII:	La perception des novices de l'issue des incidents critiques gérés avec succès par type .....	223
Tableau XIV:	Interventions en gestion de classe .....	245
Tableau XV:	Sollicitation de l'entourage relationnel professionnel.....	252

**LISTE DES FIGURES**

Figure 1:	L'Oeil du maître en insertion professionnelle.....	258
-----------	--	-----

## LISTE DES ANNEXES

Annexe I:	La phase de l'insertion professionnelle selon Nault (1993).....	288
Annexe II:	Rôles de l'administration scolaire dans le processus de l'insertion professionnelle selon Weva (1999).....	289
Annexe III:	Programmes d'aide américains analysés selon le canevas de NASDECT .....	290
Annexe IV:	Sommaire de données démographiques des cinq régions constituant la Commission scolaire Mont-Fort .....	292
Annexe V:	Lettre de présentation pour le premier contact postal avec les enseignants débutants.....	293
Annexe VI:	Fiche de renseignements généraux pour les enseignants débutants ..	294
Annexe VII:	Règles d'éthique pour l'entrevue individuelle .....	295
Annexe VIII:	Conditions favorisant la communication proposées par Boutin .....	297
Annexe IX:	Lettre de présentation du questionnaire semi-structuré accompagnée d'un exemple de narration écrite.....	299
Annexe X:	Verbatim du premier incident du sujet 17.....	301
Annexe XI:	Données brutes par sujet .....	310
Annexe XII:	Contexte statutaire où chaque sujet a vécu un ou plusieurs incidents critiques .....	319
Annexe XIII:	Nombre d'incidents critiques évoqués et étendue de la période d'insertion professionnelle des incidents .....	320
Annexe XIV:	Moments d'apparition des incidents critiques.....	321
Annexe XV:	Durée des incidents critiques pour chaque sujet .....	322
Annexe XVI:	Résumé de la description des incidents critiques en gestion de classe en fonction du contexte statutaire .....	323
Annexe XVII:	Résumé de la description des incidents critiques en relations professionnelles en fonction du contexte statutaire .....	325
Annexe XVIII:	La formation institutionnelle évoquée pour tenter de gérer les incidents critiques .....	327
Annexe XIX:	L'entourage relationnel évoqué pour tenter de gérer les incidents critiques .....	328

Annexe XX:	La ressource en gestion de classe évoquée pour tenter de gérer les incidents critiques .....	329
Annexe XXI:	Les stratégies pédagogiques évoquées pour tenter de gérer les incidents critiques .....	330
Annexe XXII:	Les ressources personnelles évoquées pour tenter de gérer les incidents critiques .....	331
Annexe XXIII:	La pratique réflexive évoquée pour tenter de gérer les incidents critiques .....	332
Annexe XXIV:	Extraits de la perception des novices d'avoir géré avec difficulté les situations difficiles par types d'incidents critiques .....	333
Annexe XXV:	Extraits de la perception des novices d'avoir géré sans succès les situations difficiles par types d'incidents critiques .....	334



## REMERCIEMENTS

Je désire en premier lieu remercier ma directrice de recherche, Madame Colette Gervais, qui a su me soutenir, de façon remarquable, dans l'accomplissement de ce projet d'études audacieux. En effet, par ses caractéristiques personnelles et professionnelles, elle a su maintenir l'espoir, parfois rendu très mince, de conduire à son terme cette œuvre colossale. Par sa circonspection, cette dame a su me guider avec finesse et avec un doigté exemplaire dans chacune de mes prises de décision, même les plus délicates. Le climat de confiance qu'elle a su installer m'a permis de parfaire à la fois mes connaissances dans mon domaine de recherche et mes habiletés de chercheuse en sciences de l'éducation. Je la remercie également pour la grande souplesse avec laquelle elle s'est adaptée à mes horaires, à mes humeurs et à mes nombreuses requêtes.

En deuxième lieu, je remercie sincèrement tous les enseignants débutants de la Commission scolaire Mont-Fort qui ont bien voulu collaborer à ma recherche. Sans eux, cette thèse doctorale n'aurait pu voir le jour. Par leur grande disponibilité, leur ouverture d'esprit et leur générosité à livrer leurs expériences professionnelles, ils ont contribué à poser quelques jalons supplémentaires dans l'amélioration de l'insertion professionnelle des enseignants débutants du Québec. De plus, je tiens à remercier particulièrement une collègue de travail, une amie, Madame Hélène Dubois, pour son aide précieuse dans le recrutement de plusieurs novices. Ses qualités humaines et interpersonnelles exceptionnelles nous ont permis d'obtenir un nombre élevé de sujets pour cette étude.

En troisième lieu, je voudrais remercier un grand ami de cœur, Alain, spécialement pour son expertise en informatique. Il m'a effectivement grandement aidée dans le rassemblement et l'organisation des données. Sans ce soutien des nouvelles technologies, ce travail doctoral ne serait pas achevé avant le troisième millénaire. Son soutien personnel a également fait toute la différence. Il m'a sans cesse encouragée à poursuivre mon objectif. Son humour et ses petites gâteries m'ont apporté un vent de fraîcheur, si nécessaire dans les moments moins roses. Je le remercie sincèrement.

En quatrième lieu, je tiens à remercier Madame Michèle Hébert pour sa patience et sa disponibilité dans la mise en page de ce travail. Des remerciements s'adressent aussi à Madame Annick Dacheux pour avoir assumé admirablement bien son rôle de correctrice. Il est important de souligner la coopération de ma direction d'école, Monsieur Serge Louka, qui m'a permis des absences occasionnelles dans les moments cruciaux de mon expérimentation, ainsi que tous mes proches qui m'ont supportée tout au long de ce processus, plus spécialement, ma sœur Chantal, pour son efficacité remarquable dans la transcription des verbatims.

Enfin, un témoignage de reconnaissance est dédié spécialement à une personne qui m'a suivie depuis le tout début de mes études avancées, c'est-à-dire depuis l'amorce de mon programme d'intégration de la recherche à la pratique éducative (DIRPÉ), soit près de dix ans. Cette personne m'a guidée sur la longue route de la recherche scientifique. Elle m'a fait découvrir ses beautés, mais aussi ses embûches. Devenue rapidement mentor, elle m'a proposé des défis à ma hauteur. Elle m'a incitée à toujours me dépasser. Elle a cru en moi, en mes potentialités. Elle s'est installée dans ma vie d'étudiante, mais peu à

peu elle a eu des impacts sur ma vie personnelle. Me renvoyant continuellement le reflet de mon image, elle m'a «obligée» à faire face à mes faiblesses pour mieux les surmonter. Maintenant devenue un ami, je remercie un million de fois cette personne qui m'a accueillie dans son univers et qui n'a jamais douté de la réalisation de ce projet un peu fou. Cette personne est M. Christian Jean Léveillé. Je lui dois tout mon respect et tout l'intérêt que je porte maintenant à la recherche en éducation.

## INTRODUCTION

La présente thèse doctorale s'inscrit dans le domaine de la recherche sur la formation des enseignants<sup>1</sup> et plus particulièrement à l'étape de l'entrée dans la profession<sup>2</sup>. Longtemps oubliée, l'insertion professionnelle est maintenant un champ de recherche de plus en plus étudié. Une recrudescence de rapports, de publications, de travaux de recherche, de colloques et de prises de position parfois très controversées illustrent qu'un mouvement est bel et bien amorcé depuis une quinzaine d'années, tant en Europe, en Australie, qu'en Amérique.

Une des principales raisons pour lesquelles on s'intéresse autant à cette étape qui se situe entre la formation initiale à l'enseignement et la formation continue (Desgagné, 1995) réside dans le fait que d'une part, elle est qualifiée par la majorité des chercheurs comme une période critique, voire de survie (Baillauquès, 1999; Fuller, 1969; Gold, 1996; Huberman, 1989; Veenman, 1984) et, d'autre part, elle serait déterminante dans le développement professionnel de l'enseignant (Abraham, 1972, 1984; Baillauquès et Breuse, 1993; Burden, 1986). En effet, Baillauquès et Breuse (1993) soulignent que "l'arrivant subit de façon très inégale des brimades dont il sortira comme il le pourra, souvent fièrement, parfois aussi dans l'amertume ou le découragement définitifs" (p. 144). Le taux de burn-out et d'abandon est d'ailleurs élevé chez les novices (Abraham, 1984; Breuse, 1984). Selon une étude américaine (Gold, 1996), c'est le cas

---

<sup>1</sup> Le générique masculin est employé dans ce travail sans discrimination et dans l'unique but d'alléger le texte.

<sup>2</sup> Les termes *métier* et *profession* sont utilisés ici indistinctement.

pour 40% d'entre eux à l'intérieur des cinq premières années. Il n'y a évidemment pas que le métier d'enseignant qui offre des conditions d'entrée difficiles, mais une des particularités de cette carrière est que, dès les premiers jours de classe, le novice assume les mêmes responsabilités que l'enseignant expérimenté (Gouvernement du Québec, 1995a). La situation des nouveaux entrants en enseignement est, par conséquent, hors de l'ordinaire et les moyens pour diminuer le choc de la réalité évoqués dans les écrits ne sont pas évidents. Au Québec, depuis 1994, le ministère de l'Éducation a d'ailleurs apporté des changements majeurs concernant l'insertion professionnelle des enseignants par l'abolition du stage probatoire de deux ans qui conduisait à l'obtention du brevet d'enseignement et par une formation initiale rallongée d'un an incluant 700 heures de stages amenant maintenant la certification. De plus, le ministère de l'Éducation a d'ores et déjà subventionné de multiples recherches en partenariat avec les commissions scolaires et les universités afin de définir un nouveau mode d'accès à la profession. Une des propositions émises afin de faciliter l'intégration des novices est de leur offrir, pendant la première année d'entrée dans le métier, un encadrement professionnel à l'aide de mesures d'accueil et de soutien. En attente d'une analyse approfondie des résultats de ces diverses expérimentations réalisées à travers la province et de la mise en application de ces propositions, l'enseignant débutant se retrouve la plupart du temps seul à assumer ses débuts professionnels.

Notre objectif de recherche est alors d'explorer comment le néophyte assume les différentes situations problématiques dans lesquelles il est plongé, pendant non seulement les premiers mois où se situe normalement le choc de la réalité, mais aussi au

cours des premières années. Confronté à ces événements marquants, comment arrive-t-il à gérer ses dissonances, quelles soient affectives ou cognitives? Comment s'approprié-t-il la gestion des événements anxiogènes sans abandonner? En somme, nous voulons découvrir la manière dont l'enseignant débutant prend en charge les incidents critiques qui surviennent lors de sa pratique professionnelle en recourant à diverses ressources issues soit de son milieu professionnel, soit de sa propre personne ou d'une combinaison des deux.

Afin de mieux comprendre la manière dont les enseignants s'adaptent aux différentes situations critiques à une étape déterminante de leur carrière qui est celle de l'insertion professionnelle, nous avons privilégié une approche qualitative/interprétative qui consiste à recueillir les données spontanées provenant des novices eux-mêmes en réflexion sur une action passée, à l'aide de deux instruments de cueillette des données soient une grille d'entrevue semi-structurée et un questionnaire personnalisé semi-structuré. Ainsi, la présente recherche insiste sur la compréhension du sens que les nouveaux entrants attribuent à leur expérience professionnelle en ce qui a trait à la façon de tenter de gérer leurs incidents critiques. Le désir de saisir davantage le sens que les novices donnent à leur expérience telle qu'ils l'ont vécue passait inévitablement par une approche phénoménologique, fondement même de ce type d'étude. Cependant, nous savons que toute recherche qualitative est limitée en terme de représentativité statistique et normative dû au petit nombre de sujets consultés, ce qui ne permet pas la généralisation.

Notre rapport de recherche se divise en cinq chapitres. Le premier chapitre établit la problématique de la recherche en exposant le contexte de l'entrée dans la profession des enseignants québécois depuis une quarantaine d'années, c'est-à-dire depuis la première réforme qui remonte à la création du ministère de l'Éducation du Québec à la seconde réforme amorcée lors des États généraux en 1996.

Le second chapitre présente une recension exhaustive des écrits qui explore en profondeur les différentes définitions rattachées au domaine, c'est-à-dire à l'insertion professionnelle des enseignants de l'ordre primaire, les difficultés que vivent les novices au cours de cette période cruciale et leur adaptation à cette étape des débuts professionnels par le recours à des moyens ou à des ressources d'acabits différents. Ces éléments auxquels ils ont fait appel nous ont servi à établir un cadre de référence qui nous a guidé lors de la collecte, de l'analyse et de l'interprétation des données.

Le troisième chapitre présente, dans toutes ses particularités, la méthodologie de la recherche soient les caractéristiques de l'approche retenue, le milieu de recueil des données, l'échantillon, les instruments de cueillette des données, le moment de la cueillette des données, la pré-expérimentation des procédures, le traitement des données et les limites de la méthode. Nous terminons ce chapitre par un complément quantitatif descriptif des données accumulées.

Le chapitre quatrième expose la contextualisation et les caractéristiques des incidents critiques afin d'obtenir une vision plus complète de la réalité dans laquelle le nouvel

entrant se trouve et ainsi nous permettre de mieux comprendre la gestion des incidents critiques par le recours à différentes ressources.

Enfin, le dernier chapitre est composé de deux volets à savoir, l'analyse du discours recueilli auprès des nouveaux arrivants dans le but de répondre à la question de recherche et l'interprétation des résultats qui consiste à élargir la discussion en faisant des liens entre les résultats de la première analyse, le relevé de la littérature et du cadre de référence, ainsi que certains aspects de la problématique et du contexte. Nous terminons avec la conclusion constituée d'un résumé des principaux résultats obtenus, des apports et des limites se rapportant à ces résultats et des implications théoriques et pratiques de la recherche.



## CHAPITRE I

### PROBLÉMATIQUE DE LA RECHERCHE

Voilà environ une trentaine d'années que l'insertion professionnelle fait l'objet de nombreuses recherches que ce soit en Angleterre, en Australie, en France, chez nos voisins du sud ou au Canada<sup>3</sup> (Baillauquès et Breuse, 1993; Gold, 1996; Nault, 1993; Tisher, 1982; Veenman, 1984). Ce qui est frappant dans toutes ces recherches, c'est la grande homogénéité dans les contenus, et même dans l'ordonnance des difficultés rencontrées par les nouveaux arrivants, tant au primaire qu'au secondaire (Baillauquès et Breuse, 1993; Veenman 1984). L'entrée dans le métier de l'enseignement serait une étape fondamentale dans le développement des personnes qui s'y engagent (Abraham, 1972; Abraham, 1984; Baillauquès et Breuse, 1993; Baillauquès, 1996; Breuse, 1984).

En effet, les personnes impliquées dans les métiers de l'éducation sont appelées à s'investir personnellement dans leur démarche professionnelle, ce qui engendre des problèmes, parfois graves, pour le novice compte tenu de la surcharge de travail et de la tâche peu adaptée à ses capacités. En effet, le novice assume, dès ses débuts, des responsabilités qui lui sont confiées égales à celles des enseignants chevronnés, situation

---

<sup>3</sup> Au printemps 1999, la revue *Vie pédagogique* a d'ailleurs consacré un dossier complet sur l'entrée dans la profession des enseignants: jeunes praticiens et praticiens d'expérience, chercheurs, étudiants universitaires, directions d'école ont fait part de leurs expériences, de leurs points de vue, de leurs recherches et de leurs témoignages afin de susciter des réflexions relatives à la qualité des débuts professionnels dans les écoles du Québec.

rarissime pour la majorité des professionnels issus des autres secteurs (Boutin, 1999; Desgagné, 1995; Gervais, 1999b; Veenman, 1984).

Par conséquent, le néophyte se trouve plongé dans une situation qui augmente ses risques de vivre des événements marquants<sup>4</sup>. L'objet de la présente recherche a justement pour visée de découvrir la manière dont il prendra en charge les difficultés qui surviennent au cours de ses premières années d'enseignement afin de tenter de s'en sortir et ainsi évoluer dans la profession.

En dépit des situations difficiles, voire critiques, bon nombre de novices disent réussir à surmonter leurs difficultés (Riel, 1999; Baillauquès et Breuse, 1993). Pour bien comprendre le contexte dans lequel ils gèrent leurs incidents critiques, nous décrivons préalablement la première réforme de la formation initiale des années soixante et l'impact sur l'insertion professionnelle des enseignants débutants, suivi d'un survol de la deuxième réforme proposée par le ministère de l'Éducation du Québec visant, entre autres, l'amélioration de l'entrée dans le métier des nouveaux arrivants. Nous exposons, en troisième lieu, le domaine de recherche soit les principales études qui se rapportent au thème de la présente étude.

---

<sup>4</sup> Une série d'articles a été publiée dans le quotidien *La Presse* en ce qui a trait aux conditions difficiles et à la violence que subissent à la fois les enseignants débutants et les enseignants expérimentés des deux ordres d'enseignement. Voici quelques titres: *La baptême du feu des jeunes enseignants* (Thibodeau, 1999), *La violence contre les profs croît* (Malboeuf, 1999); *Violence à l'école; la CSDM ne veut plus qu'on critique ses directeurs* (Thibodeau, 1999); *Une violence, deux perceptions: Les enseignants sont beaucoup plus inquiets que les directeurs de la violence qui sévit à l'école, selon une étude* (Malboeuf, 1999); *Les profs ont même peur de donner des devoirs* (Malboeuf, 1999); *Violence à l'école: des disparités régionales* (Thibodeau, 1999).

L'examen de la situation québécoise des débuts professionnels dans l'enseignement nous amènera à introduire le but et la question de recherche.

### **1.1 L'insertion professionnelle: le grand oublié des années 60**

Dans les années soixante au Québec, la Commission royale d'enquête sur l'enseignement (1964) soulignait que le déplacement de la formation initiale à l'enseignement des écoles normales à l'université devait à la fois élever le statut de la profession enseignante et permettre aux néophytes de profiter des avantages sérieux des nouvelles recherches dans le domaine de l'éducation. Garant, Lavoie, Hensler et Beauchesne (1999) notent qu'en faisant fond sur le resserrement des liens entre les écoles et les universités, la réforme avait comme postulat que les nouveaux enseignants formés à l'université apporteraient une contribution essentielle, voire majeure, dans le renouvellement de l'enseignement. De plus, cette réforme était supposée donner la possibilité d'un enseignement plus efficace et valorisé socialement, car il aurait comme assises trois éléments fondamentaux, à savoir 1) "l'apport théorique des sciences de l'éducation"; 2) "la légitimation professionnelle apportée par l'université" et 3) "l'initiation aux normes et aux règles de la profession au moyen des stages" (p. 88). En d'autres termes, le transfert de la formation des écoles normales à l'université devait favoriser l'orchestration entre la socialisation des enseignants débutants et la professionnalisation de l'enseignement. Perron, Lessard et Bélanger (1993) soulignent que la professionnalisation du métier d'enseignant passait par "l'universitarisation" de la formation initiale et continue. Ils notent que les enseignants québécois avaient justement choisi comme premier pas vers une professionnalisation du métier, le passage de la

formation des maîtres à l'université en croyant avoir comme garantie une base scientifique rigoureuse, un meilleur statut social, un lien stimulant entre l'école et l'université et aussi entre la pratique enseignante et les sciences de l'éducation. Ils ajoutent que cette "nouvelle pédagogie, intégrée à l'université, se voulait donc à la fois scientifique et fondatrice d'une véritable révolution dans les pratiques scolaires d'alors jugées traditionnelles et inadaptées" (p. 19).

Nous connaissons aujourd'hui le résultat de cette entreprise. De nombreux chercheurs, au Québec comme ailleurs, (Canergie Task Force, 1986; Holmes Group, 1986; Lanier et Little, 1986; Nault, 1993; Tardif, Lessard et Lahaye, 1991) montrent de façon évidente les ratés de l'harmonisation de ces deux instances qui ont eu comme conséquences de retarder, à la fois, l'avancement du métier comme profession et la "socialisation émancipatrice" des novices, c'est-à-dire, comme le définissent Garant et ses collaborateurs (1999), "une initiation à la profession caractérisée par une prise en charge de sa situation professionnelle et un souci d'innovation pédagogique" (p. 88).

Ainsi comme le notent Tardif, Lessard et Lahaye (1991) "Les éducateurs et les savants, le corps enseignant et la communauté scientifique constituent deux groupes de plus en plus distincts et voués à des tâches spécialisées de transmission et de production des savoirs sans lien entre elles" (p. 57). Selon eux, on assiste à une dislocation de plus en plus forte entre les missions de recherche et d'enseignement.

Malgré le fait que l'université a contribué à hausser le niveau de formation en comparaison à ce qu'il était dans les écoles normales, elle n'a pas réussi à lui attribuer un

réel statut de formation professionnelle. Perron, Lessard et Bélanger (1993) rappellent que ce retard de la prééminence au Québec d'un changement de la profession comme composante centrale de la réforme de la formation des enseignants s'explique par deux raisons. La première est que, dans les années soixante, les enseignants québécois ont décidé collectivement l'exclusivité du mode syndical de contrôle de leur métier et de ses conditions d'exercice, suite aux conflits qu'il y avait entre les pouvoirs publics et le ministère de l'Éducation. Selon eux, le choix de cette stratégie syndicale a été un embâcle majeur au projet de professionnalisation de l'enseignement, engendrant une destruction de la solidarité entre les enseignants, les formateurs d'université et les chercheurs en éducation, qui était si nécessaire à la mise en application du projet. Les auteurs notent que "cette solidarité, dans le cas des autres professions, est la source première de légitimation d'un contrôle professionnel de l'entrée dans la pratique et des standards de compétence." (p. 12) Une décision de ce genre s'expliquerait, entre autres, par la place subalterne qu'occupe le travail enseignant dans le système d'éducation.

La seconde raison est qu'entre 1930 et 1990, le propos syndical sur la formation et le rôle des enseignants a toujours souhaité "démontrer l'importance et l'utilité sociale de la mission que remplissent les éducateurs et, par voie de conséquence, la nécessité de la valorisation de l'enseignant, de son rôle et de son statut social" (Mellouki, Côté et L'Hostie, 1991 dans Perron, Lessard et Bélanger 1993, p. 12). Autrement dit, cette deuxième exclusion d'une stratégie de professionnalisation serait basée sur une trop forte insistance à démontrer l'importance et l'utilité sociale sans obtenir l'appui désiré. Les auteurs mentionnent qu'assurément, sans la volonté et l'accord des enseignants ainsi que

l'acceptation des modalités en fonction de leurs conditions de travail, la réalisation de ce projet de professionnalisation de l'enseignement sera vaine.

En accord avec le Holmes Group (1986), Bourdoncle (1993) souligne que "l'éducation est devenue, sinon une science, du moins un domaine reconnu d'érudition et de recherche empirique, capable de fournir une base solide pour la pratique et la formation professionnelles" (p. 105). C'est la raison pour laquelle, Perrenoud (1993) mentionne que l'enseignement est un métier en voie de professionnalisation, passant de la mise en application de méthodologies, de recettes et de trucs, à la création de démarches didactiques guidées par les objectifs du cycle d'étude, adaptées en fonction de l'ensemble des variables du monde scolaire: le caractère hétérogène des élèves, leur niveau, les conditions matérielles et morales du travail, la façon de collaborer avec les parents, etc. "La formation n'est plus normalisée, elle ne prétend plus donner la réponse adéquate pour chaque situation type, mais plutôt des ressources pour analyser une grande variété de situations et y faire face" (p. 60).

Nous constatons que le mouvement de professionnalisation a eu, et aura encore, des incidences certaines sur l'enseignant débutant et sa formation comme l'illustre la demande grandissante faite par de nombreux organismes de la création d'un ordre professionnel pour les enseignants. Cependant, la *Commission des États généraux sur l'éducation* (1996) exclut cette requête<sup>5</sup> dans son rapport final. Toutefois, elle propose

---

<sup>5</sup> Le Conseil pédagogique interdisciplinaire du Québec (CIPQ), qui a tenu un colloque à Montréal en avril 1999, vient de faire la demande pour la mise sur pied d'un ordre professionnel pour le personnel enseignant (document non publié). Par ailleurs, vingt-huit professeurs-chercheurs du réseau de l'Université du Québec ont publié un ouvrage, intitulé *L'enseignant un professionnel* sous la direction de Gohier, Bednarz, Gaudreau, Pallascio et Parent (1999), sur l'analyse de leurs recherches en ce qui a trait à la professionnalité de

parmi ses dix chantiers prioritaires concernant les défis qui attendent l'école au cours du prochain millénaire, un chantier consacré aux nouveaux arrivants.

Revoir l'organisation de la carrière dans l'enseignement pour permettre une insertion progressive et encadrée des débutants et débutantes (notamment par l'extension des formules des écoles associées et de "mentorat"), permettre la diversification des tâches au fil de la carrière et encourager le partage d'expertise dans un contexte de renouvellement imminent des membres de la profession (p. 86).

Nous présentons, dans les pages suivantes, un survol du projet de réforme du système d'éducation mis en oeuvre par le ministère de l'Éducation du Québec<sup>6</sup>, en exposant, entre autres, les lignes directrices du document intitulé *L'exposé de la situation* (Gouvernement du Québec, 1996a) qui avait pour mandat de préciser et d'analyser la situation de l'éducation au Québec à partir de vastes consultations tenues dans toutes les régions du Québec. Le mandat visait, non pas à tirer des conclusions, mais plutôt à proposer des questions à débattre qui paraissaient cruciales pour "l'avenir de l'école, de l'éducation préscolaire à l'enseignement universitaire" (p. 1).

La seconde étape des travaux de la Commission avait pour mandat de dégager des perspectives et des priorités d'actions pour l'avenir de l'éducation québécoise. Contrairement à la *Commission royale d'enquête sur l'Éducation*, qui a donné naissance au rapport Parent, la *Commission des États généraux sur l'Éducation* (Gouvernement du

---

l'enseignement. L'Ontario s'est récemment dotée d'un ordre professionnel, cependant il semble que la professionnalisation du métier est loin de faire consensus au Québec.

<sup>6</sup> Il est étonnant de constater que les États généraux de 1996 préconisent une réforme qui, dans les faits, était déjà amorcée de façon pratiquement officielle dès la fin de 1991. En effet, en septembre 1992, les universités avaient déjà mis sur pied un comité de la réforme des programmes fortement inspiré du ministère de l'Éducation du Québec. Un exemple: MEQ (1992). La formation à l'enseignement secondaire général. Orientations et compétences attendues. Direction générale de la formation et des qualifications. Direction de la formation du personnel scolaire.

Québec, 1996b) souligne dans son rapport final “qu’il ne s’agit pas aujourd’hui de construire un système d’éducation, mais d’en indiquer les voies de rénovation possibles” (p. 1).

## 1.2 Une réforme préoccupée de l’amélioration de la pratique professionnelle

Pourtant le sentiment diffus de l’insatisfaction de la population envers son système d’éducation, sentiment relayé par les “leaders” d’opinions, est bien réel. Cet édifice construit avec audace et détermination il y a 30 ans, dont nous étions si fiers, a subi l’épreuve du temps. Sans doute avons-nous, en cours de route, négligé des choses importantes, voire élémentaires. Quoi qu’il en soit, les piliers se sont ébranlés et les tensions continueront à miner l’édifice s’il n’est pas de nouveau consolidé (Gouvernement du Québec, 1996a, p. 2).

Depuis plusieurs années, l’école fait face à des critiques sévères et c’est la raison pour laquelle, après trente ans, le ministère de l’Éducation du Québec a pris la décision de s’engager dans les États généraux afin de faire le point sur la situation de l’éducation au Québec (Gouvernement du Québec, 1996a). Cet “exercice démocratique” a monopolisé “56 jours d’audiences et 462 heures de présentations et de discussions” (p.1). Plus de deux mille mémoires et présentations verbales furent étudiés et analysés, provenant de tous les secteurs de la société (Gouvernement du Québec, 1996a). À la suite de cet examen, le *Rapport final de la commission des États généraux sur l’éducation* (Gouvernement du Québec, 1996b) traite principalement, comme nous l’avons mentionné, de dix chantiers prioritaires et complexes dont celui qui fera l’objet de cette recherche, soit le soutien des principaux acteurs en vue de la réussite éducative, en l’occurrence, des enseignants débutants au Québec. En effet, ce rapport mentionne que la



clé de toute rénovation de l'école est, en bonne partie, entre les mains du personnel enseignant. Pour assurer un renouvellement, les efforts les plus importants doivent être réalisés à l'endroit même où les enseignants exercent leurs fonctions.

Cependant, la performance des enseignants dans les écoles dépend, en grande partie, de la manière dont ils ont été formés à l'université. Compte tenu que la formation initiale est fortement critiquée relativement au manque de "lien intégrateur" entre la formation théorique et la formation pratique (Conseil supérieur de l'Éducation, 1991; Desgagné, 1995), nous avons alors assisté récemment à un remaniement en profondeur des programmes de formation professionnelle au primaire et au secondaire.

D'une part, depuis 1995, la formation initiale au niveau primaire a effectivement subi des modifications considérables et offre maintenant une formation nouvelle d'une durée de quatre ans d'études, incluant 700 heures de stage, au terme desquelles l'étudiant obtiendra son brevet officiel d'enseignement dès la fin de sa formation. L'évaluation du candidat est donc réalisée avant son entrée dans la profession et il devient alors envisageable de structurer une période d'insertion principalement centrée sur le développement professionnel du novice (Desgagné, 1995). Ce dernier précise que, dans ce contexte, les universités ont tout avantage à conserver ce "lien intégrateur" développé dans la formation initiale à l'étape d'entrée dans la profession.

Ces nouveaux baccalauréats visent ainsi, en premier lieu, l'acquisition des *compétences relatives aux disciplines enseignées* qui se traduisent "par la maîtrise des contenus de ces disciplines, tels qu'ils sont précisés dans les programmes d'études (Gouvernement du

Québec, 1994 p. 22). En second lieu, ils visent l'acquisition des *compétences psychopédagogiques relatives aux caractéristiques des élèves, à l'adaptation à l'enseignement, à la gestion de la classe et à l'évaluation* (p. 24 à 27). En somme, c'est la capacité des enseignants "de transmettre les contenus qu'ils maîtrisent au moyen de démarches pédagogiques efficaces et adaptées aux différences individuelles dans un contexte d'intégration aux diverses activités éducatives à l'intérieur du groupe" (p. 24). En troisième lieu, ils ont pour visée de développer des *compétences complémentaires* telles que les *autres aspects de la tâche éducative, la conscience des aspects culturels et sociaux de l'éducation, et la formation continue* (p. 27 à 29).

De plus, la collaboration qui s'établissait avec les enseignants associés dans le cadre de la supervision des stages de formation initiale pourrait être réinvestie dans l'accompagnement en début de carrière. Dès 1993, plusieurs universités ont collaboré à des projets exploratoires d'accompagnement en début de profession, dont l'initiative relevait des commissions scolaires intéressées (Boucher et L'hostie, 1997; Desgagné, 1995; Garant, Lavoie, Hensler et Beauchesne, 1999; Gervais, 1999a, 1999b). Ces nombreux changements furent instaurés également pour combler des lacunes liées à la période probatoire, cette période d'insertion professionnelle de deux ans d'enseignement (180 jours par année) qui permet à l'enseignant d'obtenir un brevet d'enseignement attestant sa capacité à enseigner. Depuis le début des années 80, le ministère de l'Éducation (Gouvernement du Québec, 1995a) a effectivement constaté que la période maximale de cinq ans pour accumuler les deux années d'enseignement était nettement insuffisante pour la majorité des nouveaux enseignants due, entre autres, aux nouvelles

situations du marché de l'emploi. Nault (1993) a d'ailleurs montré clairement l'inefficacité des conditions de mise en application du stage probatoire pour atteindre les objectifs visés. Les grandes lacunes de son fonctionnement se situent à deux niveaux: 1) l'absence de continuité et de progression dans les conditions d'apprentissage du rôle d'enseignant; et 2) le manque de soutien formel dispensé par les différents intervenants impliqués dans l'insertion professionnelle des futurs enseignants. Le stage probatoire s'est donc révélé inadéquat, se résumant à une simple formalité administrative. Sa double mission le rend impuissant étant donné qu'il doit à la fois évaluer la compétence et former (Lessard, 1991a).

D'autre part, pour l'année 1997-1998, environ 10 000 enseignants furent engagés, en raison de la création de la maternelle à demi-temps pour les enfants de quatre ans (dans certaines régions du Québec seulement), et à temps plein pour les enfants de cinq ans, en plus des départs massifs à la retraite, ce qui n'est pas sans engendrer un déséquilibre significatif dans le monde scolaire. Même que dans certains milieux, le nombre de nouvelles recrues est plus élevé que celui des enseignants expérimentés (Brossard, 1999). Cette période de mouvance anticipée par les États généraux les a amenés à formuler les exigences concernant le recrutement de ces nouveaux enseignants, principalement basées sur les orientations et les compétences attendues proposées par le ministère de l'Éducation (Gouvernement du Québec, 1994), qui lui s'est appuyé sur des études, des recherches, de nombreux mémoires soumis par différents organismes et associations, et de récentes expériences en ce qui a trait à la formation du personnel enseignant. Les États généraux ont alors précisé "les qualités professionnelles et

humaines attendues des enseignantes et des enseignants” comme, entre autres, “une excellente culture générale”, “de bonnes compétences dans la discipline enseignée”, “une excellente formation en psychopédagogie”, “la maîtrise des stratégies de gestion de classe“, “des qualités humaines d’ouverture à la différence et de communication” et “le désir de se remettre en question et de se perfectionner” (p. 43)<sup>7</sup>. Ces exigences élevées font d’ailleurs partie des propos des élèves et des étudiants sur ce qu’est un bon enseignant. Selon la Commission (Gouvernement du Québec, 1996b) de telles exigences engendrent l’obligation de réviser l’organisation de la carrière pour “permettre une insertion progressive et soutenue des enseignants et enseignantes” (p. 44). Elle ajoute qu’“il s’agit là d’une responsabilité des établissements, mais surtout d’un investissement social précieux pour la qualité de l’éducation” (p. 44).

*Le Rapport final de la Commission des États généraux sur l’Éducation* (Gouvernement du Québec, 1996b) met en relief deux voies à explorer, soit celles des écoles associées et du mentorat<sup>8</sup>. Tout d’abord, le rapport précise qu’il serait souhaitable d’intégrer les contributions des universités et des systèmes scolaires dans la formation pratique initiale et d’offrir davantage de ressources à l’enseignant débutant. Ensuite, il serait également souhaitable de former les enseignants expérimentés qui seront responsables des novices

<sup>7</sup> Signalons que le ministère de l’Éducation doit déposer à l’automne 2000 un projet de référentiel de compétences prenant appui sur les lignes directrices de la réforme et sur des études récentes en matière de formation du personnel enseignant.

<sup>8</sup> Bey (1990) définit le mentorat de la manière suivante “Mentoring is a comprehensive effort directed toward helping a protegee develop the attitudes and behaviors (skills) of self-reliance and accountability within a defined environment” (p. 26-27). Pour sa part, Houde (1995) ajoute que c’est “une relation de réalité et de réciprocité” où il doit y avoir des “transactions réelles entre deux personnes en cause” (p. 26) compte tenu que le mentorat est fondamentalement interactif. En clair, c’est une personne à laquelle s’identifie une autre personne qu’Houde appelle le protégé. En ayant recours à un mentor, le novice peut ainsi poursuivre le développement de son identité professionnelle. La relation mentor-protégé demande donc un investissement affectif des deux partis. Houde souligne même que “l’on devient mentor et protégé un peu comme on devient amoureux (...)” (p. 25).

en leur communiquant leurs savoirs expérientiels et, avant tout, en valorisant leurs toutes premières expériences dans le métier. Les enseignants expérimentés sont effectivement intéressés à s'impliquer dans ce nouveau système de partenariat à la formation des futurs et des nouveaux entrants et envisagent même ce soutien comme "une voie privilégiée de ressourcement" (Desgagné, 1995). Le projet de loi modifiant la "loi sur l'instruction publique" déposé à l'Assemblée nationale, le 13 novembre 1997 (CEQ, 1997), par la ministre de l'Éducation de l'époque, Pauline Marois, stipule d'ailleurs qu'il est du devoir de l'enseignant de collaborer à la formation des futurs enseignants et à leur accompagnement en début de carrière (art. 22).

Toutefois, certains auteurs (Garant et *al.* 1999; Gervais, 1996, 1998, 1999a, 1999b) émettent quelques réserves concernant le mentorat. En effet, il n'engendre pas toujours les résultats escomptés. Le novice est parfois "digéré", on lui fait comprendre les habitudes à respecter, la façon de penser." (Gervais, 1999b, p. 15). Garant et *al.* (1999) abondent dans ce sens et soulignent que les pratiques d'accompagnement ne résident pas "*ipso facto*" à favoriser son émancipation. Elles peuvent aussi inviter au conformisme et à l'adaptation. De plus, selon Gervais (1999b), le mentorat suscite souvent le renforcement d'une pratique individualiste de l'enseignement ainsi qu'une exclusion possible du nouvel arrivant s'il ne correspond pas au modèle préconisé. C'est la raison pour laquelle Héту (1999) parle d'accompagnement personnalisé dès la formation initiale par l'entremise de l'écriture et de l'histoire de vie, moyens qui sont à ses yeux des outils "puissants de découverte et de construction de l'identité professionnelle" (Héту, Lavoie, 1999, p. 14).

En 1995, le ministère de l'Éducation du Québec (Gouvernement du Québec, 1995a, 1995b) avait déjà proposé un nouveau modèle d'accès à la profession qui permettrait justement aux enseignants débutants d'utiliser de façon judicieuse et d'augmenter leurs compétences professionnelles et personnelles relatives à la pratique de l'enseignement et aussi de développer une attitude critique face à leur pratique. C'est par des mesures d'accueil facilitant son intégration à son milieu de travail et d'un encadrement professionnel sous la forme, entre autres, d'un parrainage par un enseignant expérimenté, que le novice bénéficierait, dès la première année, des conditions favorables à la réussite de ses débuts.

Tenant compte de ces divers constats, il semble que des recherches futures soient souhaitables afin de connaître les conséquences réelles de l'accompagnement sur l'apprentissage de l'enseignement des débutants.

C'est également à partir des expérimentations faites par le milieu scolaire et par le milieu universitaire que trois principes liés à l'insertion professionnelle ont émergé: 1) "l'enseignante ou l'enseignant se situe au centre de son insertion professionnelle", c'est-à-dire qu'il doit jouer un rôle actif et central dans son processus d'apprentissage; 2) "l'intégration au milieu par l'engagement personnel", en ce sens que le novice doit s'impliquer activement dans différentes activités de l'école afin de s'intégrer graduellement à son nouveau milieu; et enfin, 3) "l'insertion professionnelle à l'aide des pairs". C'est par l'entremise d'un soutien collectif, comme un groupe de travail, ou des

conseils d'un enseignant plus expérimenté que le novice pourra s'enrichir professionnellement<sup>9</sup> (Gouvernement du Québec, 1995a, p. 10-11).

Bien que la scolarisation demeure une façon efficace de se perfectionner, il semble que l'heure est à l'exploitation des acquis expérimentiels (Desgagné, 1994). Cette nouvelle tendance à faire participer l'enseignant expérimenté à la formation du stagiaire, en formation initiale, et du novice, à l'entrée dans la profession, est l'illustration de ce nouveau virage que prend le perfectionnement. Nous nous permettons de citer le *Rapport final de la Commission des États généraux sur l'éducation* (Gouvernement du Québec, 1996b) qui note ceci.

(...) il est nécessaire que la formation pratique et l'insertion professionnelle se réalisent en partenariat, c'est-à-dire que les ressources universitaires fréquentent les milieux de pratique et que les responsables de la formation pratique puissent, de leur côté, influencer sur les décisions relatives aux contenus offerts aux futurs enseignantes et enseignants (p. 44).

C'est là une des conditions sine qua non pour que ces nouvelles avenues soient valables. Il est donc primordial que la formation pratique et l'insertion professionnelle s'effectuent en collaboration. En 1993, Perron et *al.* mentionnaient toutefois qu'à vouloir à tout prix rapprocher la formation de l'école et la pratique du métier d'enseignant, on court le

---

<sup>9</sup> Le ministère de l'Éducation (1995b), en collaboration avec ses partenaires (les commissions scolaires, les directions d'école, les personnels enseignants et les universités), offre au réseau scolaire un document de travail intitulé "Modalités relatives à l'insertion professionnelle dans la profession enseignante" qui est composé d'un ensemble de mesures et de modalités reliées à la mise en oeuvre de modèles d'insertion professionnelle.

risque d'étayer "les tendances conservatrices - et reproductrices - de l'enseignement" (p. 21). Ils ajoutaient que les fortes pressions que subissent les universités ont grandement nui à l'établissement de liens avec les praticiens.

Entre autres effets, les normes universitaires ont fait de la production de connaissances une fonction strictement universitaire et n'ont pas favorisé l'émergence d'une fonction conjointe de production de savoirs professionnels entre le secteur des sciences de l'éducation et les praticiens, renforçant ainsi une dichotomie entre théorie et pratique (p. 25).

Il est à préciser que depuis ce constat, les recherches collaboratives en éducation ont acquis de l'importance et certaines d'entre elles sont même supportées par des organismes subventionnaires.

Par ailleurs, le *Rapport final de la Commission des États généraux sur l'éducation* mentionne également que les commissions scolaires doivent endosser, de façon plus consciencieuse, la formation continue de leur personnel compte tenu qu'en ce moment, au primaire et au secondaire, cette formation se limite à certaines activités de perfectionnement réalisées lors des journées pédagogiques. La formation continue est devenue incontournable tant pour l'enseignant en début de carrière que pour l'enseignant chevronné<sup>10</sup>. Par l'entremise de transmission des savoirs, de relations d'aide et de soutien à l'apprentissage, le même rapport souligne, de façon marquée, la priorité de

---

<sup>10</sup> Boucher et l'Hostie (1997) ont publié un livre intitulé *Le développement professionnel continu en éducation*. Ce livre a pris naissance suite à un colloque nommé *Perfectionnement des personnels scolaires et transformation des pratiques en éducation* organisé dans le cadre du 63<sup>e</sup> Congrès de l'ACFAS en mai 1995 à l'Université du Québec à Chicoutimi. Cet ouvrage présente des textes qui s'inscrivent dans la nouvelle vague de la formation continue. Ce "renouveau" (p. 2) se situe au niveau des pratiques de gestion du perfectionnement dans le champ scolaire, des pratiques de formation dans le cadre d'un perfectionnement, et des pratiques de professionnalisme en exercice comme enjeu le plus important de toute démarche de perfectionnement.



développer chez l'enseignant ses compétences personnelles, de réfléchir sur sa pratique et de faire appel à des expertises externes. La Commission émet la proposition que chaque commission scolaire devrait encourager les enseignants à définir leurs besoins de formation afin de leur permettre, entre autres, de poursuivre de façon claire et précise des objectifs de réinvestissement des acquis dans la pratique. Elle suggère également que le personnel à statut précaire, ce qui inclut aussi les nouveaux enseignants, ait la possibilité de participer à toutes les activités de formation et qu'en plus ces activités soient reconnues sur le plan professionnel.

En somme, dans le cadre de ce projet de réforme proposé par la Commission, un des objectifs principaux est de favoriser une meilleure intégration de la pratique et de la théorie par une plus grande contribution des enseignants du milieu en vue d'assurer une socialisation professionnelle plus forte et une formation initiale mieux adaptée. Tel que Lessard (1998) le souligne, cette harmonisation a pour but de "former des praticiens réflexifs, conscients de ce qu'ils font, des effets de leurs actes, et du contexte dans lequel ils agissent, et capables d'évoluer avec leurs collègues et les parents des élèves." (p. 5). Il semble que la nouvelle génération d'enseignants en éducation préscolaire et en enseignement primaire, qui a fait son entrée depuis mai 1999 sur le marché du travail, serait davantage prête à affronter les réalités de l'action.

Une formation initiale rallongée n'empêchera pas le débutant de vivre des situations difficiles dues aux particularités de la profession enseignante ainsi qu'aux conditions dans lesquelles il est plongé. En effet, le travail qu'effectue un enseignant est marqué par un processus de complexification. Même si le consensus n'existe pas quant au choix des

différentes facettes du métier, sa multidimensionnalité fait cependant l'unanimité (Bourdoncle, 1993; Conseil supérieur de l'éducation, 1991; Paquay, 1994), ce qui engendre des difficultés, parfois sérieuses, pour le novice en insertion.

Hétu (1999) souligne que toute personne est confrontée, un jour ou l'autre, à des situations inattendues, telles que les maladies et les mises à pied, et qui amènent "à vivre des moments de transformation personnelle difficiles" (p. 63). Empruntant une expression à Gagné (1994 dans Hétu, 1999), il note qu'il s'agit de "situations de passage". En effet, le nouvel entrant est, selon Baillauquès (1999) "dans un entre-deux. Il passe entre deux lieux...de l'établissement de formation à celui d'exercice, du milieu d'origine au nouveau, inconnu (...)" (p. 25). Le statut du néophyte en insertion professionnelle correspond alors à cette situation de transition dans laquelle entre en jeu l'unification des dimensions personnelles et professionnelles<sup>11</sup> (Hétu, 1999). Boutin (1999) précise que trop souvent ces deux aspects sont considérés indépendamment l'un de l'autre. Hétu (1999) pour sa part précise que c'est justement la séparation de ces deux dimensions de la formation qui est en grande partie responsable de la pléthore de difficultés rencontrées chez les enseignants, spécialement ceux qui vivent l'entrée dans la profession.

---

<sup>11</sup> Notons que la majorité des auteurs regroupent les dimensions personnelles et professionnelles sous le vocable *identité professionnelle*. En effet, le concept d'"identité professionnelle" de l'enseignant englobe à la fois le développement du soi personnel et professionnel. Se référant à Ferry, Boutin (1979 dans Boutin 1999) souligne que cette identité découle d'une formation à la profession qui intègre "toutes les acquisitions qui permettent de se récupérer et d'agir dans l'exercice du métier d'enseignant" (p. 45). Cette identité prend également racine dans une formation personnelle qui "désigne les changements qui s'opèrent dans l'ordre des représentations et du fonctionnement psychique, tant sur le plan intellectuel que sur le plan affectif". Ces deux aspects de la formation sont indissociables. En effet, une identité ne peut être solide que si l'individu sent qu'il y a "adéquation" entre ce qu'il est personnellement et ce qu'il est professionnellement. (Gohier, Anadon, Bouchard, Charbonneau et Chevrier, 1997, p. 284). Selon ces auteurs, "certaines caractéristiques définitoires de la profession appellent d'ailleurs la conjugaison des deux dimensions, puisque autonomie et compétence éthique font forcément référence au je, à ses valeurs et à ses spécificités." (p. 284).

Ce rapport étroit qui existe entre l'insertion professionnelle et le développement de l'identité professionnelle du novice est décrit clairement par Baillauquès et Breuse (1993).

Les débuts dans le métier engagent une démarche de constitution de la personnalité professionnelle de l'enseignant. La prise de fonction, qui est une entreprise interactive de socialisation du maître par son travail, est fondamentalement, une dynamique de formation (p. 149).

Gold (1996) signale d'ailleurs que les premières expériences au cours de la première année d'enseignement ont réellement un impact énorme sur le développement personnel et professionnel du novice. "The initial experiences are imprinted embedding perceptions and behaviors regarding teaching, students, the school environment, and their role as teacher" (p. 548). Elle ajoute

When the initial experiences are pleasurable, the imprinting is mainly positive and the transference is positive; however, when the first experiences are negative, paired with feelings of discouragement and discomfort, the imprinting is negative, and these feelings and behaviors are elicited in similar circumstances in the future. In many instances, continued reinforcement of unpleasant experiences may result in a decision to end a teaching career (p. 548).

L'entrée dans la profession est donc une étape marquante dans le développement, maintes fois signalée par plusieurs auteurs (Abraham, 1984; Baillauquès, 1991, 1999; Boutin, 1999; Breuse, 1984; Burden, 1986; Desgagné, 1995; Fuller, 1969; Fuller et Bown, 1975; Héту, 1999; Huberman, 1989; Katz, 1972; Walker, 1992).

Ainsi, nous appuyant sur Desgagné (1995), l'insertion professionnelle est définie dans ce travail "comme l'une parmi les "phases" qui caractériseront le cheminement de l'enseignant, tout au cours de sa carrière" (p. 78). L'auteur note qu'on s'intéresse, entre autres, à mieux saisir ce que vit le novice, à cette étape d'entrée dans le métier. La présente recherche est donc directement reliée à cette perspective plus spécifique qui porte une attention particulière à la façon dont le novice gère ses situations problématiques lors de l'entrée dans la profession. Sachant que cette période critique est déterminante dans le développement professionnel du débutant, surtout à l'intérieur des trois premières années, nous tenterons alors de faire la lumière sur l'état de la situation dans le prochain volet. Même si le choc de la réalité ne touche pas l'ensemble des novices, il n'en demeure pas moins que, pour plusieurs d'entre eux, il est bel et bien réel et qu'il peut conduire soit à la poursuite ou à l'abandon de la carrière.

### **1.3 Le choc de la réalité: un constat reconnu**

L'entrée dans la profession est unanimement reconnue dans les écrits comme une période difficile, voire critique. On la qualifie de "période de survie" (Fuller, 1969; Katz, 1972; Huberman, 1989, Wideen, Mayer-Smith et Moon, 1998), ou bien "d'épreuve du feu" (Baillauquès et Breuse, 1993), de "crise" (Lacey, 1987), de "baptême par le feu" ou de "rite initiatique" (Huberman, 1989; Baillauquès et Breuse, 1993), "d'une immersion, dans le désordre le plus complet" (Baillauquès, 1999), de "reality shock", de "immense learning", de "transition shock", de "dramatic" et de "traumatic" dans Veenman (1984), de "loss of a dream" (Gold, 1996), ainsi que de "complex" et "stressed" (Fuller et Bown, 1975). Ces derniers vont plus loin et mentionnent qu'aux États-Unis, enseigner est

considéré comme “simply incredibly, unexpectedly demanding” (p. 48). Griffin (1985) parle de “horror stories” à la fois pour les novices qui racontent leurs expériences et pour les enseignants expérimentés qui se souviennent de leurs premières années.

Selon une étude d’envergure effectuée en Suisse (Huberman, 1989), près des deux tiers des enseignants ont signalé que leurs premières expériences étaient du tâtonnement et la moitié d’entre eux ont eu l’impression de ne pas être à la hauteur de la tâche demandée. Héту (1999) pour sa part mentionne que cette période peut en être une “de tension et d’ambivalence (...) qui se traduit par un vécu d’épreuves qui s’accompagne d’un sentiment de souffrance et d’incohérence à surmonter pour pouvoir survivre” (p. 64). “Ce qui aurait pu être une initiation créative est plutôt un bizutage nocif”, ajoutent Baillauquès et Breuse (1993, p. 144). Un argument souvent invoqué est que l’enseignant débutant a les mêmes responsabilités qu’un enseignant expérimenté (Boutin, 1999; Baillauquès et Breuse, 1993; Desgagné, 1994, 1995; Gold, 1996; Gouvernement du Québec, 1995a; Lortie, 1975; Nault, 1993; Veenman, 1984; Walker, 1992; Weva, 1999). En plus de recevoir les “tâches restantes” qui semblent autant d’épreuves initiatiques, il doit subir fortement la pression du milieu scolaire (Desgagné, 1995).

Veenman (1984) souligne, qu’en général, le “choc de la réalité” est défini comme l’écroulement des illusions du débutant par la sévère et dure réalité du quotidien vécu en classe (p. 143). Selon lui, cette expression est inexacte étant donné qu’elle suggère “un choc très court” qu’une personne a à traverser tel un nageur qui doit s’habituer à l’eau froide. En fait, ce concept non équivoque est beaucoup plus complexe et profond qu’il n’y paraît. Il précise que “the reality shock deals with the assimilation of a complex

reality which forces itself incessantly upon the beginning teacher, day in and day out. This reality must be mastered continually, especially in the first period of actual teaching” (p. 144).

Il ressort des études recensées par Veenman cinq indices probables relatifs au choc de la réalité: 1) les perceptions des problèmes: le novice se plaint de la lourdeur de la tâche, du stress et de ses problèmes psychologiques et physiques; 2) les changements dans les comportements: à cause de la pression, le novice adopte un comportement dans son enseignement contraire à ses propres croyances; 3) les changements dans les attitudes: d’une attitude ouverte et progressive, il change pour une attitude traditionnelle qui respecte les méthodes d’enseignement en place; changement drastique dans ses croyances; 4) les changements dans la personnalité: cet aspect fait référence aux changements dans le domaine émotionnel ainsi qu’au niveau du concept de soi que le novice a de lui-même 5) l’abandon de la carrière: la désillusion du novice peut être tellement intense et sérieuse qu’il abandonne tôt la profession. En clair, ces cinq indicateurs tradiraient un moyen de défense pour contrer le choc de l’entrée dans la profession. (p. 144).

S’appuyant sur une myriade d’études, Veenman (1984) décrit plusieurs éléments pouvant expliquer ces changements d’attitudes de la part des novices. Ces éléments regroupent et résument en fait quasi l’ensemble des conditions reliées au contexte scolaire susceptibles d’influencer négativement l’insertion professionnelle du nouvel entrant: 1) les normes bureaucratiques des écoles; 2) le pouvoir d’évaluation des enseignants associés, des directeurs, et d’autres sur les stagiaires et les enseignants

débutants; 3) les caractéristiques organisationnelles et le travail de l'enseignant; 4) l'environnement de la classe; et 5) l'influence de l'entourage scolaire, soit les collègues, les élèves et les parents.

Se référant à Zeichner et Tabachnick (1981 dans Veenman, 1984), il ajoute deux points de vue supplémentaires soit le peu d'impact de la formation initiale et la transmission d'attitudes professionnelles en éducation, ainsi que le manque de partenariat entre les institutions de formation et les écoles pour le développement de ces attitudes professionnelles.

La revue de Gold (1996) a effectivement fait ressortir plusieurs facteurs importants relatifs principalement au contexte scolaire qui contribuent aux changements d'attitudes des nouveaux entrants, les amenant même jusqu'à quitter la profession dans les cinq premières années: "(...) the lack of parental help, low pay, lack of support from school administrators, and the impact of serious social problems on students that makes teaching difficult" (Harris et Associates, 1992 dans Gold, 1996, p. 554).

Les études de Veenman montrent aussi que les difficultés des novices au cours de leur première année sont possiblement dues à trois raisons majeures, soit: 1) un manque de compétence pour le travail exigé; 2) des critères de sélection mal définis pour être admis au baccalauréat en éducation, et 3) une formation académique inadaptée en ce sens que les enseignants débutants ont eu une formation générale et ne sont pas formés pour un travail spécifique dans une école spécifique.

Ensuite, les difficultés des nouveaux entrants peuvent aussi être dues soit à des causes personnelles comme un mauvais choix de carrière, des attitudes inconvenantes et des caractéristiques personnelles inadaptées pour la pratique de l'enseignement, soit à des causes situationnelles telles que des conditions de travail difficiles et une formation inadéquate.

Veenman ajoute que la première année d'enseignement est une initiation au monde des adultes avec toutes les responsabilités et les conséquences qui en découlent (quitter la maison familiale, se faire de nouveaux amis, etc.). De la vie libre d'étudiant, le novice plonge dans une vie professionnelle remplie de restrictions et de responsabilités.

Gervais (1999b) abonde dans le même sens et parle de choc culturel qui "se joue entre ce qui est perçu comme des lacunes des programmes de formation initiale et des carences de l'accueil dans les milieux de la pratique professionnelle" (p. 12).

Cette situation nouvelle, c'est-à-dire cette prise de fonction, est un peu comme apprendre à perdre: "ses espérances premières (d'être tout-puissant, tout-sachant, tout aimé), ses images d'élèves (faciles apprenants), la croyance en ses savoirs immédiats (disciplinaires, didactiques, relationnels)" (Caspar 1990 dans Baillauquès et Breuse, 1993, p. 139). Le nouvel entrant se retrouve donc dans une situation de nage ou coule, "sink-or-swim", ou l'approche de Robinson Crusoe, (Veenman, 1984), confronté à vivre des événements risqués qui peuvent le rendre sensible, vulnérable, blessé, voire malade (Abraham, 1984; Weva, 1999).



À la suite d'une imposante recension des écrits dans le *Handbook of research on teacher education*, couvrant 212 études de 1969 à 1994 sur l'état de la situation des novices et également des effets positifs du soutien, Gold (1996) souligne que compte tenu des conditions dans lesquelles les novices se trouvent, le choc de la réalité est presque inévitable.

As described by Ward (1987), no matter how well trained, individuals suffer "reality shock" when placed in classrooms as the sole person responsible for the education of some 30 students. Incorrectly handled, the impact of this experience may wash out any skills and knowledge prospective teachers learn in formal college training (p. 553).

Dans le même sens, Wideen et *al.* (1998) en accord avec Rust (1994) notent que: "the first year of teaching is critical to a beginning teacher's longevity in the profession and his or her subsequent professional development" (p. 156). L'enseignant débutant serait, par conséquent, "psychiquement en danger". De nombreuses études (Abraham, 1984; Berthelot, 1991; Breuse, 1984, Conseil supérieur de l'éducation, 1984; Gold, 1996) ont montré que les enseignants sont touchés particulièrement par des troubles psychiques mineurs divers tels que la névrose et la dépression qui se traduisent, entre autres, par un taux élevé d'absentéisme, de demande de mutation et de congé à long terme. La santé mentale des professeurs est compromise et pour continuer à exercer leur métier, ils doivent mettre en branle différents mécanismes de défense.

Breuse (1979, dans Breuse1984) résume les manifestations du malaise des enseignants débutants de la façon suivante.

(...) renoncement des jeunes maîtres à enseigner au sortir de l'établissement de formation ou après quelques semaines de fonction; demande de congé de longue durée non rétribué par de jeunes enseignants désireux d'élargir leur horizon; allergie brutale au métier; manifestations psychosomatiques, difficultés caractérielles, comportements jugés "anormaux"; maladies nerveuses, troubles mentaux; suicides, (...) (p. 145).

En France, dans le même sens, un élément inquiétant ressort de l'étude du docteur Chanoit (1983, dans Baillauquès et Breuse, 1993) sur les maladies mentales: les troubles névrotiques sont deux fois plus élevés chez les enseignants débutants français que dans les autres professions. Cependant au fur et à mesure que les années s'écoulent, l'écart diminue.

Par ailleurs, selon une enquête menée auprès des enseignants et des enseignantes du Québec (Berthelot, 1991), il ressort de l'analyse des données qu'"une partie non négligeable du personnel enseignant montre certains signes d'épuisement professionnel. Ce sont les manifestations d'épuisement physique (sentiment de faiblesse, de fatigue ou de maladie) qui sont les plus répandues" (p. 127). L'auteure note que c'est environ la moitié des enseignants qui ont révélé avoir vécu "souvent" ou "parfois" de l'épuisement physique. De plus, il semble que ce sont davantage les jeunes enseignants qui sont en contact avec les manifestations d'épuisement professionnel.

Du côté des études américaines, Gold (1996, p. 557-558) ressort les douze sources les plus signalées par les auteurs qui seraient à l'origine des burn-out: 1) les facteurs négatifs reliés au travail; 2) la violence et les problèmes reliés à la discipline; 3) l'insensibilité des administrateurs; 4) les parents qui sont déraisonnables ou excessifs et/ou non

impliqués; 5) les critiques négatives de l'opinion publique; 6) une lourde tâche accompagnée d'un travail bureaucratique intense; 7) le manque de perspectives d'avenir; 8) des conditions de travail négatives; 9) une tâche de travail plus ou moins bien définie; 10) le mariage et les relations familiales; 11) le statut de célibataire de l'enseignant et son manque d'expérience, particulièrement pour celui qui a moins de cinq ans de pratique; et enfin, 12) les caractéristiques personnelles de l'enseignant.

En plus des conséquences psychologiques néfastes, certains enseignants choisissent carrément de quitter le métier, comme le souligne Veenman dans son relevé de la littérature. La revue des écrits de Gold (1996) soulève d'ailleurs quelques points saillants supplémentaires concernant ces sources d'abandon. Depuis un bon moment, l'école publique et les enseignants sont la cible de multiples critiques de la part des médias, occasionnant une diminution du respect de la profession aux yeux de la population. Ainsi, plusieurs enseignants rapportent qu'ils n'ont pas reçu le mérite qu'ils espéraient lors de leurs premières années de carrière. Elle note que: "when dissatisfaction leads to prolonged disillusionment, burn-out occurs and teachers often choose to leave the profession" (Gold et Roth, 1993 dans Gold, p. 549). Quand les parents ne soutiennent pas les enseignants et quand la société a un esprit critique aussi développé, plusieurs enseignants, qu'ils soient novices ou expérimentés, ont le sentiment d'une faible reconnaissance de leurs efforts et deviennent blessés et irrités, entraînant la perte d'un rêve et une désillusion si profonde qui se manifestent de la façon suivante: "the end results often produce teachers who suffer from a loss of self-esteem, forgotten ideals, and little or no rewards. Under these conditions they give up caring" (Gold, 1996, p. 558).

Les changements rapides dans le milieu du travail engendrent également deux autres problèmes majeurs reliés à la renonciation de la carrière d'enseignant. Il s'agit du manque de mobilité des enseignants et d'une rémunération trop faible du travail (Gold, 1996). Tout d'abord, il semble que les enseignants résistent aux obédiences qui les éloignent de leur domicile ou qui impliquent des déménagements. Ensuite, de toutes les études quantitatives rapportées, les enseignants qui quittent la profession mentionnent que le salaire peu élevé est une des raisons principales d'abandon. En effet, une étude longitudinale réalisée auprès de 13 890 enseignants de la Caroline du Nord montre de façon évidente que le salaire a une influence dans la poursuite de la carrière d'enseignant: "salaries have a market impact on the length of time teachers stay in teaching" (Murnane et Olsen's, 1990 dans Gold, p. 556).

Gold (1996, p. 549) ajoute que, selon plusieurs études, 25% des novices n'enseigneraient pas plus de deux ans et que près de 40% d'entre eux quitteraient la profession à l'intérieur des cinq premières années. Elle apporte toutefois une sévère critique concernant la méthodologie de recherche de l'ensemble des études recensées, s'échelonnant sur une période de près de 30 ans, sur l'abandon et le maintien des enseignants face à leur carrière.

A review of the literature on attrition/retention shows that a small number of research studies have addressed the numerous and essential factors associated with teachers retention and have done so in mainly an anecdotal manner. Some findings are inconsistent and even contradictory. These inconsistencies may be found in the various constructs identified for investigation, in the range of instrumentation used, and both the sizes and types of samples selected (p. 549).

Malgré certaines faiblesses des méthodes employées par les chercheurs, il semble que, selon une enquête sur les meilleures années de la carrière d'enseignant, l'étape d'entrée dans le métier vient en avant dernière position avec déjà un taux de 18% de novices qui remettent en question leur choix d'avenir (Huberman, 1989). À la question: *Pourquoi penser à quitter le métier dans lequel on s'est engagé?* (p. 187), les motifs sont variés, cependant 40% des répondants évoquent des raisons personnelles (lassitude et frustration) et des raisons institutionnelles (horaire, mauvaise ambiance, etc.). Cependant, les premiers motifs apparaissent peser plus lourd dans la balance.

Par ailleurs, au Canada, environ 15% des débutants quittent l'enseignement après seulement un an en comparaison avec 6% dans d'autres métiers ou professions (Walker, 1992). S'appuyant sur un sondage national de King et Peart (1992), Weva (1999) relève un fait inquiétant: il semblerait que ce soit les novices "les plus compétents et les plus qualifiés" qui laisseraient l'enseignement (p. 188).

De récentes études américaines (Gold, 1996) ont effectivement montré que les élèves les plus doués du secondaire qui entrent pour suivre une formation à l'enseignement préfèrent changer de carrière. En fait, l'auteure mentionne que "the higher a teacher's NTE score, the shorter the predicted duration in teaching (...) and approximately one out of every four students who does complete a teacher training program never enters a teaching career or leaves teaching within the first 5 years" (p. 552). D'après une autre étude, le plus étonnant c'est que les universités et les écoles ne sont pas nécessairement intéressées à recruter les enseignants avec les "meilleurs résultats académiques". Celles-ci veulent plutôt un certain degré d'intelligence, "a certain amount of intelligence",

(Berry, Noblit, et Hare, 1985 dans Gold, 1996). Le plus important est que l'enseignant soit capable d'établir un rapport avec les enfants et les parents, d'organiser ou de gérer la classe, d'être honnête, de résister à la pression du milieu scolaire et de s'impliquer dans les activités. Ces résultats amènent nécessairement les éducateurs à se préoccuper aussi, et sérieusement, de la baisse de qualité de l'éducation.

En dépit du choc de la réalité lors des débuts de la prise de poste, bon nombre d'enseignants restent. Ils restent pour des raisons extrinsèques qui sont reliées, entre autres, à l'impossibilité du choix de carrière *Qu'est-ce qu'on pourrait faire d'autre?* et à la sécurité matérielle (sécurité d'emploi, vacances, etc.), mais aussi, ils restent parce qu'ils aiment les enfants, qu'ils ont un sentiment de satisfaction à exercer le métier d'enseignant, que ce métier est enrichissant, et qu'il possède une dimension créative (Baillauquès et Breuse 1993, p. 71). Wideen (1992) ajoute que la plupart des personnes qui choisissent ce métier ont comme raison le désir de travailler avec d'autres et l'espoir d'influencer le système d'éducation et la société.

L'étude d'Huberman (1989) corrobore les arguments de Baillauquès et Breuse, mais en ajoute un qui entrecoupe la sécurité matérielle: les enseignants ne pensent pas à partir parce qu'ils se prémunissent contre "la lassitude ou le surmenage" (p. 197). En effet, certaines mesures, que l'auteur qualifie de "préventives/thérapeutiques", sont prises par les enseignants afin de se prémunir contre l'épuisement (p. 199):

- "un poste à temps partiel";
- "l'enseignement dans différents degrés, sections, établissements, disciplines";
- "des intérêts et des activités externes";

- “une coupure” (soit une année sabbatique, un congé, etc.);
- “un travail “sur soi-même”” (thérapie, analyse, etc.);
- “les échanges avec des collègues; l’expérimentation pédagogique collective”.

Huberman pense que ces moyens aideraient l’individu à éviter de vivre une crise l’amenant à avoir l’intention de quitter et à se ressaisir s’il se trouvait dans une situation de doute.

Gold (1996) arrive également au même constat que Baillauquès et Breuse dans sa recension des écrits et complète en mentionnant six tendances qui seraient reliées au désir du novice de demeurer dans la profession:

- le soutien émotionnel, c’est-à-dire lorsqu’un mentor offre du soutien au novice en l’écouter de façon empathique et en partageant ses expériences;
- le niveau d’éducation des novices;
- l’engagement du novice dans sa profession;
- la préparation des novices aux programmes, à l’enseignement des élèves et aux premières expériences d’enseignement. En effet, Gold relève que, selon une étude comprenant 1 282 enseignants (Chapman, 1984) réalisée entre 1946 et 1978, l’usure éventuelle des novices était plus fortement en rapport avec la qualité des premières expériences dans l’enseignement qu’avec leurs performances académiques ou l’adéquation des programmes d’études. D’autres études recensées par Gold (Chapman et Green, 1986 dans Gold, 1996) signalent que “a successful first teaching assignment could be positively related to retention, and the rewards and successes to be experienced during this time need to be strongly considered in working with student teachers and new teachers” (p. 554);
- l’intégration professionnelle et sociale du novice;
- le rôle des administrateurs.

Malgré un faible lien entre la poursuite de la carrière du novice et le rôle des administrateurs, il semble que ces derniers peuvent être en mesure de donner le ton dans la qualité des premières expériences du novice et d’influencer leur désir de rester dans la profession.

De son côté, Abraham (1984) ressort trois principaux traits de plusieurs études d'il y a vingt et trente ans sur les raisons du maintien de l'enseignant dans la profession en premier lieu, "la robustesse ou la vigueur": l'enseignant croit fermement à l'idée de pouvoir influencer son existence, il est impliqué à fond dans ses activités de tous les jours et entrevoit le changement avec enthousiasme et comme un défi à relever (Kobassa, 1979 dans Abraham, 1984; p. 58)<sup>12</sup>.

En second lieu, comme il a été déjà mentionné, "les raisons qui ont motivé le choix du métier": l'enseignant veut continuer de parfaire ses connaissances dans une discipline particulière, rendre service à la société ainsi que vivre des expériences riches et diversifiées. Toutefois, il semble que les personnes qui ont fondé leur choix sur les avantages sociaux de la profession s'en sortent plus difficilement (Ringness, 1968 dans Abraham, 1984, Huberman, 1989).

---

<sup>12</sup> Dufour-Pineault (1997), dans son mémoire de maîtrise, mentionne que Kobasa parle de hardiesse cognitive. Ce concept a été développé à la suite d'études sur la relation entre des situations de travail jugées comme initiatrices de stress et l'incidence de ces situations sur la santé des adultes (Kobasa, 1979 dans Dufour-Pineault, 1997). Selon l'auteure, il semblerait justement "que la personnalité hardie, par sa capacité d'adaptation et de gestion des stressés, permettrait à l'individu d'être moins à risque face à des problèmes de santé, tant physiques que psychologiques." (p. 22). Cette dernière souligne que Kobasa (1979, dans Dufour-Pineault, 1997, p. 17) s'appuie sur les recherches de Holmes (Holmes et Masuda, 1974 et Holmes et Rahe, 1967) sur le stress, de Allport (1955) sur les théories de la personnalité, de White (1959) sur les aptitudes ou les capacités de l'individu à contribuer à son développement, de Fromm (1947) sur la tendance à actualiser son potentiel par l'implication au niveau de son travail et de ses relations interpersonnelles, de Lefcourt (1973) et Rotter et al., (1962) sur les caractéristiques de la personnalité pouvant influencer les processus cognitifs en situations de stress comme entre autres, le lieu de contrôle, sur la capacité d'engagement de Lazarus (1966), et de Maddi (1976) sur le goût du défi. Dufour-Pineault précise que Kobasa différencie la *hardiesse cognitive* du terme *hardiesse*. En effet, ce dernier fait simplement référence au courage, à la bravoure et à l'audace qui sont, selon l'auteure, rattachés habituellement à des personnes qui recherchent l'excitation d'événements risqués, tandis que la hardiesse cognitive ("hardiness") fait référence à l'aspect cognitif du processus d'adaptation et de prise de décision de la personne. Il est alors défini comme étant "un construit de la personnalité expliquant l'adaptation de l'individu à des événements comportant un haut niveau de stress sans que l'état de santé de celui-ci en soit altéré. La personne dotée de hardiesse cognitive résiste mieux au stress, s'adapte mieux et se développe par le biais des expériences de vie" (Kobassa, Maddi, et Puccetti, 1982 dans Dufour-Pineault, 1997, p. 18).



Et “le fait d’être bien dans sa peau, de s’actualiser ou d’être heureux contribuent à éliminer de façon significative le facteur stress” (Burrows, 1980 dans Abraham, 1984, p. 59). Abraham ajoute que ces études illustrent assez bien tout ce qui a été écrit jusqu’à ce jour et signale que c’est un bon indicateur pour remettre en question la formation des maîtres. Quinze ans plus tard, le constat est à toute fin pratique le même.

Pour leur part, Fuller et Bown (1975) résument les motivations pour devenir enseignant de la façon suivante.

Teachers enter teaching because of a desire for upward social mobility, a lack of interest in any other field, and the influence of their elementary and secondary teachers; because education has value to society, because of an interest in a subject matter field, because of opportunities for selfgrowth (...) (p. 36).

Quel que soit le métier ou la profession, on ne pourra jamais éviter l’affrontement du débutant face aux conditions d’insertion professionnelle dans lesquelles il se trouve. En effet, l’universalité du phénomène des débuts dans le métier existe et est reconnue (Baillauquès et Breuse, 1993), mais les principales recherches qui se rapportent au domaine montrent que le choc de la réalité peut être particulièrement difficile, voire périlleux pour plusieurs enseignants débutants. Baillauquès (1999) va plus loin en soutenant que ce n’est pas seulement l’entrée dans la profession qui est critique, mais le métier lui-même. L’illustration de son côté critique repose en chacun des aspects de son fonctionnement soit dans la pratique de la classe et dans la vie de l’école, dans les liens avec le milieu, les cultures et la société, et dans le rapport des intervenants et des groupes

avec l'établissement scolaire: "ensemble interactifs, ils tissent le "métier" en sa complexité" (p. 28).

En conséquence, l'exposé de la problématique, constituée d'un survol des différentes réformes menées au Québec sur la formation initiale et l'insertion professionnelle, ainsi que de la présentation des études relatives à l'étape d'entrée dans le métier, et plus spécifiquement au choc de la réalité, nous ont permis de circonscrire le problème de recherche que l'on veut résoudre, du moins élucider. En effet, l'examen sommaire de la situation québécoise des débuts professionnels des enseignants nous a fait prendre conscience des lacunes qui existent en ce qui a trait à la formation des maîtres, à l'accueil institutionnel et aux mesures de soutien et d'accompagnement, ainsi qu'à l'écoute des besoins légitimes de ceux et celles qui doivent relever le défi de l'enseignement, défi qui interpelle encore bon nombre d'enseignants expérimentés, et nous incite à nous interroger sur la manière dont ces nouveaux entrants tenteront de s'en sortir selon les circonstances précédemment mentionnées dans ce chapitre.

Quoique la période d'insertion ait été bien étudiée et que l'on fasse partout le même constat, il n'en demeure pas moins que plusieurs questions restent en suspens. Comment l'enseignant débutant assume-t-il les différents événements marquants, souvent stressants pour continuer positivement dans la profession? Comment traverse-t-il les situations critiques dans lesquelles il est plongé? Comment gère-t-il les difficultés les plus douloureuses? Qu'est-ce qui le mobilise à prendre finalement la décision de continuer dans ce métier qui lui crée souvent plus de soucis que de joies? Ces multiples interrogations nous conduisent donc à formuler le but et la question de recherche.

#### 1.4 Les but et question de recherche

Notre intérêt de recherche se situe donc durant cette période d'entrée dans le métier à cause des nombreux problèmes auxquels doivent faire face les néophytes, soit au tout début où se situe normalement le choc de la réalité, ou lors des nombreuses autres situations difficiles auxquelles ils sont confrontés, pendant non seulement les premiers mois, mais aussi les premières années.

Le but de la présente recherche est de tenter de mieux comprendre l'enseignant débutant dans cette étape déterminante de sa vie professionnelle et d'ainsi contribuer à ce que ceux qui s'intéressent à l'insertion professionnelle, que ce soit les intervenants qui oeuvrent à la formation des maîtres ou ceux dans le milieu de pratique, puissent l'aider davantage à affronter les réalités du métier.

C'est ainsi que nous voulons découvrir la manière dont l'enseignant débutant de l'ordre primaire gère ses incidents critiques au cours de son insertion en recourant à diverses ressources. En effet, comment va-t-il être en mesure de gérer les situations difficiles, voire critiques, qui se présentent à lui, sans se laisser aller au découragement afin d'évoluer dans la profession? La question spécifique de recherche est la suivante: comment l'enseignant de l'ordre primaire gère-t-il les incidents critiques lors de l'insertion professionnelle?

En s'appuyant sur certains auteurs, nous précisons ici le sens que prend le terme incident critique. En se situant dans l'optique de l'acteur, Holborn (1992) définit un incident

critique comme étant une “situation problématique unique qui provoque le stress et la frustration” (p. 99). Selon l’auteure, les recherches montrent que l’apprentissage est généralement plus puissant lorsque l’individu qui apprend est impliqué sur le plan émotionnel. Elle ajoute que ces situations ont d’ailleurs un grand potentiel pour “développer la compréhension de l’enseignement” (p. 99). Cadieux pour sa part (1997, p. 182) utilise les termes “événements significatifs” pour dire que les événements ne sont pas nécessairement “exceptionnels” ou “dramatiques”, mais “chargés de sens”. Baillauquès et Breuse (1993, p. 182) parlent de “moments marquants”. Héту et Boyer (1988) mentionnent que l’intérêt doit être porté uniquement aux “événements les plus désorganisant-réorganisant” (p. 6). Enfin, Mucchielli (1996) dans son dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales définit incident critique de manière semblable aux auteurs précédents à savoir

Variété de méthode des cas qui consiste à recueillir auprès des professionnels concernés des “incidents critiques”, c’est-à-dire les descriptions d’événements remarquables (en bien ou en mal) qui illustrent tel ou tel problème dont on s’occupe dans la recherche (p. 100).

Appliqué au contexte de la présente étude, le concept d’incident critique se définit alors comme étant *tout événement qui survient dans l’exercice de la profession enseignante et qui est perçu par le novice de façon négative au point tel que, pour s’en sortir, il met en branle un processus de solution*. En d’autres termes, selon la perception du novice, l’incident critique d’insertion professionnelle est intense et menaçant. Il provoque du stress, de la frustration et est chargé suffisamment d’émotions pour l’inciter à vouloir solutionner la situation difficile.

Les incidents critiques d'insertion professionnelle peuvent être de courte durée, comme par exemple l'affrontement avec un élève perturbateur, ou bien de moyenne durée, telle que la difficulté à faire comprendre à un élève une notion particulière, ou encore de longue durée, comme la difficulté à collaborer avec une collègue de travail ou une direction d'école. Cette dimension temporelle est extrêmement importante compte tenu que nous voulons éviter de solliciter uniquement les événements "flamboyants", du genre feux d'artifice, qui engendrent souvent une réaction immédiate, sans grande réflexion, et qui se règlent la plupart du temps avec les moyens du bord.

Le tableau I met en évidence les caractéristiques principales reliées au concept d'incident critique en insertion professionnelle.

**TABLEAU I**  
**Caractéristiques d'un incident critique en insertion professionnelle**

Incident	Critique
Événement relié à la pratique enseignante... <ul style="list-style-type: none"> <li>• durée</li> <li>• intensité</li> </ul>	perçu négativement par le novice et l'incitant à chercher des solutions pour s'en sortir <ul style="list-style-type: none"> <li>• perception subjective du novice de la situation dans laquelle il se trouve</li> </ul>

De ce tableau ressortent les deux aspects essentiels d'un incident critique en insertion professionnelle: l'un, que ce vocable est une dyade, indivisible et syntagmatique. En effet, tout le sens que prend cette expression dans la présente recherche réside dans la combinaison des deux éléments. Indissociables, ils deviennent une entité qui engendre, chez le novice, le recours à des moyens, des ressources ou des solutions pour s'en sortir. L'autre, que l'incident critique est considéré de manière subjective, donc personnelle par

le novice. La primauté des perceptions qu'il a ressenties lors de l'expérience vécue dans son milieu de pratique est de première importance. En clair, un incident est perçu critique selon la subjectivité du nouvel entrant.

Par conséquent, en fonction de la préoccupation de la recherche qui est d'explorer les ressources évoquées par les enseignants débutants diplômés en éducation, au préscolaire, au primaire ou en adaptation scolaire, il s'agira de relever chez ces derniers les incidents qui ont provoqué du stress et de la frustration, donc qui ont été perçus négativement par eux durant la période d'insertion professionnelle. Cette période s'échelonne dans notre étude d'une durée d'expérience de six mois jusqu'à un maximum de trois ans. La limite de trois ans est celle qui est signalée par les écrits qui délimitent habituellement l'entrée dans la profession. L'autre de six mois est voulue pour que les novices aient pu vivre une expérience minimale.

Pour faciliter la gestion de ces incidents critiques d'insertion professionnelle, le novice doit donc recourir à des ressources. Nous concevons alors, dans son sens latin *resurgere* qui signifie "se relever", le mot ressource comme étant *tout élément auquel le novice se réfère pour se sortir des impasses au cours de ses premières années. Les éléments peuvent se situer dans sa propre personne, dans son environnement personnel ou professionnel ou dans l'interaction de ces sources.*

Comme nous l'avons déjà souligné, l'étape d'entrée dans la profession a été examinée en profondeur, cependant on s'est peu intéressé, jusqu'à ce jour, à l'enseignant débutant lui-même ainsi qu'aux diverses ressources auxquelles il a recours afin de gérer efficacement

les situations problématiques qui surviennent au cours de cette période de transition. Certains auteurs traitent de la question en termes de stades de développement professionnel, d'autres, en termes de mécanismes d'adaptation, certains, en termes de facteurs qui influencent le développement de l'identité professionnelle du novice telles que la personnalité même de l'enseignant débutant et de ses initiatives pour faire appel à certaines ressources qui proviennent soit de sa formation initiale ou du contexte dans lequel il pratique afin de traverser le choc de la réalité.

De plus, même si nous savons que les novices sont habituellement laissés à eux-mêmes (Boutin, 1999), il existe malgré tout diverses mesures de soutien aux nouveaux qui ont été expérimentées depuis environ une quinzaine d'années. Le prochain chapitre traite de l'adaptation du novice à cette période d'insertion. Mais avant d'entamer ce volet, nous présentons différentes définitions de l'insertion professionnelle, suivies des difficultés spécifiques que subissent les enseignants débutants.

## **CHAPITRE II**

### **RECENSION DES ÉCRITS ET CADRE DE RÉFÉRENCE**

Cette recension des écrits veut rendre compte des recherches qui ont été effectuées sur les difficultés qu'affrontent les novices au cours de l'étape d'entrée dans la carrière enseignante et la façon dont ils s'adaptent à cette période d'insertion. À travers les études qualitatives et quantitatives des quatre-vingts dernières années, la revue des écrits tente de faire état de la recherche sur ce phénomène reconnu en visant quatre principaux objectifs. Dans un premier temps, nous exposons les différentes définitions rattachées à l'insertion professionnelle. Dans un deuxième temps, nous cernons plus spécifiquement les difficultés de l'enseignant débutant qui peuvent aisément être vécus comme des incidents critiques. Dans un troisième temps, nous décrivons l'adaptation du novice à cette période d'insertion par le recours à des moyens ou des ressources pouvant contribuer à la gestion de ces situations déstabilisantes, parfois même carrément menaçantes. Dans un quatrième temps, nous décrivons les mesures de soutien à l'entrant qui ont été expérimentées depuis une quinzaine d'année, particulièrement en Amérique du Nord. Cette recension des écrits permettra de dégager un cadre de référence qui guidera la collecte et l'analyse des données.



## 2.1 L'entrée dans la profession: une étape étudiée depuis trente ans

Une des définitions les plus répandues de l'insertion professionnelle est celle qui fait référence à cette notion de passage que nous avons brièvement exposée au chapitre premier. En effet, Baillauquès (1999) adopte l'idée de transition pour décrire l'étape d'entrée dans le métier "Il était l'enseigné, il devient l'enseignant, mais il n'est pas toujours certain d'être le maître ni même de le vouloir (...)" (p. 25). Elle souligne habilement que le novice "s'est hissé jusqu'aux collègues en parité... mais il est le nouveau pas encore intégré. Il est celui qui tant de choses ignore et pourtant fait le fier de ses savoirs tout neufs, fringant de théories, clopinant en pratique..." (p. 25). Dans la même veine, Tisher (1982) décrit l'entrée dans le métier, "induction", de la manière suivante: "Induction refers to the process of being initiated or introduced, that is, it refers to a transition from one state to another" (p. 1). Pour sa part, Griffin (1985) définit également le concept de l'insertion comme une période transitoire ou intermédiaire "the transition from "student of teaching" in a college or university to fulltime teacher in an elementary or secondary classroom" (p. 42).

De façon générale, Desgagné (1995) définit l'insertion professionnelle comme "un processus par lequel un individu est conduit à devenir membre d'un corps professionnel" (p. 77). Il décrit cette période comme une étape de formation située entre la formation initiale et la formation continue.

Lawson (1992) note de fait que dans la littérature traditionnelle sur les professions, l'insertion professionnelle fait référence à l'influence exercée sur les recrues d'un

ystème d'admission, de préparation et d'initiation professionnelle, qui se réalise habituellement par un passage au travers de différents statuts qui marquent la progression du novice vers l'acceptation complète dans la profession. Ce dernier ajoute que

Induction results from recruits' interaction and learning, a social process called *professional socialization*. This formal socialization begins in professional education and continues in the work organization, and it is assumed that it will exert a one-way influence upon passive recruits who are like blank slates (p. 163).

En effet, plusieurs auteurs (Lacey, 1977; Lortie; 1975, Wideen, 1992; Zeichner et Gore, 1989, 1990) soulignent que devenir un enseignant est plus qu'une simple transition d'un rôle à un autre. C'est un processus de socialisation à la profession qui implique des interactions complexes parmi les enseignants en devenir ainsi qu'entre ces derniers et les enseignants expérimentés et leurs situations sociales respectives (Lawson, 1992). Zeichner et Gore (1990) caractérisent la socialisation des enseignants comme "contradictory and dialectical" (p. 343). Selon eux (1989), le vécu scolaire est déterminant dans les conceptions des futurs enseignants de leur rôle et de leurs performances professionnelles. De la même manière, Lortie (1975) soutient que la socialisation de l'enseignant s'est principalement forgée au cours des milliers d'heures que l'étudiant a passées en contact direct avec ses professeurs. Wideen (1992) abonde dans ce sens et souligne que la majorité des futurs enseignants ont une expérience de douze années ou plus dans le système d'éducation et certains ont déjà comme bagage une formation préuniversitaire ou universitaire avant d'entrer en sciences de l'éducation.

Ce qui signifie qu'ils sont déjà empreints d'un ensemble de croyances sur l'enseignement. Leur conception de l'enseignement s'est alors construite à travers ce processus de socialisation, qui souvent se réalise à leur insu.

Lortie (1975) identifie d'ailleurs trois principales étapes dans la socialisation à une profession soit "(1) formal schooling, (2) mediated entry, and (3) learning-while-doing" (p. 57). La première étape réfère à la formation initiale, la seconde à l'insertion professionnelle, "classic form of work induction", et la dernière étape, qui réfère à l'apprentissage de la profession par l'expérience, est celle qui semble la plus déterminante dans le façonnement de la performance du novice. Comme dit le proverbe: "C'est en forgeant qu'on devient forgeron". En ce qui concerne l'entrée dans la profession, Lortie souligne que les études sur cette seconde étape de socialisation "frequently point out that its effectiveness depends in large part on the skill, involvement, and conscientiousness of the supervising teacher. There is little to suggest that is conducted uniformly" (p. 59). Nous avons déjà souligné dans ce travail les limites de ce type de soutien au moment de l'insertion professionnelle.

De leur côté, Zeichner et Gore (1989, 1990) ont identifié trois stades dans le processus de socialisation professionnelle soit: 1) le stade avant la formation initiale, "prior to formal teacher education", où la formation de l'enseignant serait fortement influencée par sa propre histoire scolaire (Lortie, 1975), 2) celui pendant la formation initiale, "during preservice teacher education", qui apparaît être plus ou moins significatif sur les valeurs, les croyances et les attitudes déjà en place chez le futur enseignant, et, enfin, 3) le stade de l'entrée dans la profession, "during the inservice years of teaching". En

accord avec le modèle de Pollards (1982), les deux auteurs concluent que les élèves, l'environnement physique de la classe, les collègues et les caractéristiques inhérentes à l'école jouent un rôle significatif dans la socialisation de l'enseignant (1989, p. 21).

Pour sa part, Nault (1993) qui a effectué une importante synthèse des écrits sur ce sujet en considérant 198 études de 1916 à 1992 signale que l'insertion professionnelle d'un enseignant est considérée par plusieurs auteurs comme l'avant dernière phase du processus de la socialisation professionnelle<sup>13</sup> à l'enseignement où le novice assume son premier contrat d'engagement. L'auteure souligne que "c'est le moment de confronter le moi professionnel formé aux réalités de l'action lors des premières rencontres avec un groupe d'élèves (...)" (1999, p. 146). La phase de l'insertion professionnelle est divisée en trois étapes fondamentales, à savoir 1) l'"anticipation" qui est l'étape d'"euphorie anticipatrice" où le débutant, par son premier contrat, hérite de la pleine responsabilité d'une classe; 2) le "choc de la réalité" ou la "première rencontre" où le nouvel entrant est confronté aux réalités du milieu. En effet, il est maintenant responsable de ses interventions tant au niveau académique qu'au niveau de la gestion de classe. Il doit également essayer de tisser des liens avec ses collègues de travail afin de diminuer l'isolement qu'il risque de subir. Il passera alors par une multitude d'émotions comme, entre autres, l'anxiété, l'insécurité, l'épuisement, la frustration, etc. Nault (1999) signale

---

<sup>13</sup> Nault (1993) définit la socialisation professionnelle comme "un processus par lequel un individu devient un professionnel. Ce devenir professionnel débute souvent par un rêve, une aspiration et se termine par la reconnaissance d'être devenu professionnel expert" (p. 21-22). Les cinq phases du processus de la socialisation professionnelle sont: 1) la socialisation informelle: antécédents biographiques (rêves, expériences); 2) la socialisation formelle: la formation initiale; 3) l'insertion professionnelle: l'anticipation, le choc de la réalité et la consolidation des acquis; 4) la socialisation personnalisée: la formation continue (expérience, mises à jour, enseignant associé); et 5) la socialisation de rayonnement: l'auto-formation (conseiller pédagogique, chargé de cours, professeur universitaire) (1997, p. 3).

que selon sa personnalité et le milieu dans lequel il s'insère, le novice se conformera ou résistera aux différentes pressions des écoles. Si le novice est chanceux, c'est à ce moment-là qu'il pourrait bénéficier d'un soutien formel avec un programme d'insertion ou d'un soutien informel avec un groupe d'entraide et, enfin, 3) la "consolidation des acquis" est l'étape où le débutant "personnalise ses manières de faire et prend de plus en plus confiance en lui" (Nault, 1993, p. 110). Il fera preuve d'initiative, d'originalité et développera ainsi, au fur et à mesure, une identité professionnelle correspondant à sa vraie personnalité. Nous présentons en annexe I ces étapes dans une figure intitulée *La phase de l'insertion professionnelle* que Nault a présentée dans sa thèse et qu'elle a adaptée par la suite (Nault, 1999: adaptation de la figure II-9, Nault, 1993: 111).

Selon cette dernière (1999), c'est durant les premières années de carrière que s'érige "un sentiment de confiance et de compétence" qui contribue au développement d'un "moi professionnel personnalisé" (p. 149). Elle souligne que ce sentiment est renforcé par l'obtention d'un poste permanent qui représente la reconnaissance, à toute fin pratique, pour le novice, de la capacité à exercer ses fonctions. Certains enseignants débutants qui sont favorisés soit par leurs antécédents biographiques, leurs aptitudes ou leurs conditions de travail, vivront le choc de la réalité moins difficilement et atteindront ainsi plus rapidement l'étape de la consolidation des acquis (Boutin, 1999; Nault, 1993; Zeichner et Tabachnick, 1985).

Cependant, Lawson (1992) précise qu'en éducation, l'aide à l'entrée dans la profession fait généralement référence à un programme planifié qui a pour but de fournir une assistance systématique et soutenue, spécifiquement pour les débutants qui sont à leur

première année d'enseignement. Veenman, en 1984, définit de la même façon l'insertion professionnelle dans sa revue de 83 études.

Cette étape d'initiation, de passage ou de transition d'une situation à une autre serait d'une durée de un à trois ans, incluant une première année d'encadrement formel, "formal induction", (Tisher 1982). Cette période d'évolution professionnelle pourrait même aller jusqu'à sept ans (Desgagné, 1994, 1995; Nault, 1993; Vonk et Schras, 1987; Weva, 1999) étant donné qu'il existe un grand écart au niveau des différences individuelles en ce qui a trait au temps nécessaire pour que les enseignants débutants deviennent des professionnels compétents. En effet, Tisher (1982) signale que "the end of induction is even more difficult to pin-out since there are great variations between individuals in the time required to become professionally competent and personally at ease in their role of teacher (p. 1).

De son côté, Weva (1999) considère que les définitions provenant de la majorité des auteurs et chercheurs sont visiblement les mêmes. Voici la définition qu'il donne au concept d'insertion.

(...) processus formel et planifié visant à introduire, à orienter ou à initier les nouveaux enseignants à leur nouvelle profession afin de maximiser, aussitôt que possible, leur satisfaction, leur motivation au travail et leur rendement. Elle est un processus par lequel les nouveaux employés deviennent conscients de diverses facettes de leur nouvel emploi et des implications qu'elles ont pour eux (p. 189).

D'un point de vue socio-économique, Mukamurera (1999), qui a effectué sa thèse de doctorat sur le processus d'insertion professionnelle des jeunes enseignants à partir du

concept de trajectoire, remet en question la définition même de l'insertion professionnelle basée uniquement "sur les critères objectifs d'emploi". Elle souhaite relativiser "les notions de précarité, de stabilité et de sécurité d'emploi" encore empreintes, selon elle, d'une optique conservatrice de l'époque du plein emploi compte tenu que cette étape d'entrée dans la profession est définitivement "un véritable work in progress" et que les trajectoires des nouveaux sont "des histoires ouvertes" où leurs actes engendrent incessamment à définir le futur au contact des situations "qui risquent de le défaire ou, du moins, de le rendre improbable ou imprévisible" (p. 26). C'est pourquoi on ne peut, selon elle, déterminer pour tous les individus ni le début, ni la fin, ni la durée de cette étape d'entrée dans le métier.

En conséquence, l'insertion professionnelle, "induction", est employée autant dans une perspective de formation professionnelle, "preservice teaching", que dans une perspective de carrière professionnelle, "inservice teaching", (Desgagné, 1994). Elle revêt différentes appellations telles qu'entrée dans le métier ou la profession, débuts professionnels, prise de fonction, période de probation. De son côté, Weva (1999) se référant à de nombreuses recherches, mais aussi à sa propre expérience en tant que formateur des administrateurs scolaires (Hétu, Lavoie, 1999), présente en substance les expressions suivantes pour identifier l'insertion professionnelle: "l'accueil, l'initiation, l'introduction, l'acclimatation, l'orientation, l'intégration et l'adaptation" (p. 189).

## **2.2 Les difficultés des novices: lieu commun dans la littérature**

Un tel rite de passage témoigne de façon plus subtile d'un manque de professionnalisme dans la conduite du métier. Comme si n'importe quel

novice à nerfs solides pouvait maîtriser les aspects didactiques, relationnels et gestionnaires de la vie en classe ou, tout au moins, pouvait y faire face sans produire de dégâts trop voyants (Huberman, 1993, p. 79).

Dans cette revue des écrits, on ne peut éviter la grande recension que Veenman a effectuée (1984) à propos des problèmes rencontrés par les enseignants débutants, de l'ordre primaire et secondaire, dans un article publié dans *Review of Educational Research*, en consultant 190 études s'échelonnant de 1960 à 1983. Cet auteur a recensé, entre autres, 83 recherches provenant de différents pays, soit les Etats-Unis (55) incluant Porto Rico (1), l'Allemagne de l'Ouest (7), le Royaume-Uni de Grande Bretagne (6), la Hollande (5), l'Australie (4), le Canada (2), l'Autriche (2), la Suisse (1) et la Finlande (1), couvrant les années 1960-1973. Il souligne un fait très intéressant en s'appuyant sur McDonald & Elias (1983, p. 4).

Despite methodological deficiencies, there is a remarkable homogeneity in the conclusions of the cited studies: "Whether a study has a careful design or poor design, whether the sample is small or large, whether the teachers queried are students, beginners, or experienced teachers, the conclusions are remarkably similar (p. 166).

Ainsi, malgré la pluralité des méthodes utilisées par les chercheurs, c'est-à-dire l'observation d'échantillons variant de 5 à 3588 sujets, malgré la diversité des techniques employées tels que le questionnaire, l'entrevue ou les deux à la fois, les incidents critiques, les journaux de bord ou les entretiens de groupe, les résultats coïncident. En effet, Veenman (1984) mentionne que ce qui est le plus étonnant c'est que les recherches des années 60 et 70 révèlent des résultats assez semblables en ce qui a trait aux difficultés vécues par les novices, à ceux des années 30, que ce soit aux États-Unis ou en



dehors du pays. Ainsi, depuis trois quarts de siècle, les enseignants débutants vivent des problèmes similaires quels que soient la période et le milieu. Nous reprenons le tableau que Veenman dresse, en ordre d'importance, des 24 problèmes rencontrés par les enseignants débutants dans la multitude d'enquêtes qu'il a ciblées. Nous ne retenons que l'ordre primaire et tous les niveaux d'enseignement confondus afin d'avoir une meilleure vue d'ensemble des difficultés des débutants (tableau II).

On peut le constater dans le tableau II que les principaux problèmes perçus par les novices de l'ordre primaire dans les diverses enquêtes se situent au niveau de l'ordre organisationnel, relationnel et pédagogique tels qu' "Installer et maintenir la discipline" pour 22 des 28 études, suivi par "Tenir compte des différences individuelles" avec 15 études sur 28, "Motiver les élèves" et "Entrer en contact avec les parents" venant au troisième rang avec 11 enquêtes sur 28, puis "Organiser le travail de la classe" suivant de près avec 10 études recensées sur 28 et enfin, "Déterminer et Évaluer le travail des élèves" arrivant *ex aequo* avec, "Faire face au manque de matériel" dans une proportion de 9 enquêtes sur 28 auprès des enseignants débutants de l'ordre primaire.

On observe qu'en comparaison avec tous les niveaux d'enseignement confondus, les sept problèmes les plus mentionnés par les enseignants débutants sont les mêmes avec des différences minimales dans l'ordonnance.

**TABLEAU II**  
**Problèmes rencontrés par les enseignants débutants (Veenman, 1984)**

Nature du problème en ordre d'importance*	Tous niveaux d'enseignement confondus (n = 91)			École primaire (n = 28)			
	f	Méd.	Q	f	Méd.	Q	Rang
1 Installer et maintenir la discipline	77	13,0	1,4	22	12,3	1,4	1
2 Motiver les élèves	48	12,8	1,9	11	12,0	2,5	3,5
3 Tenir compte des différences individuelles	43	13,0	1,5	15	12,0	1,3	2
4,5 Déterminer et évaluer le travail des élèves	31	10,0	2,0	9	9,0	2,5	6,5
4,5 Entrer en contact avec les parents	31	9,0	3,5	11	11,5	2,5	3,5
6,5 Organiser le travail de la classe	27	12,5	2,8	10	12,8	3,4	5
6,5 Faire face au manque de matériel	27	11,0	2,5	9	13,0	1,8	6,5
8 Traiter les problèmes personnels de certains élèves	26	12,5	1,5	7	11,0	1,3	8
9 Supporter la lourdeur du travail liée au manque de temps	25	12,0	2,3	6	12,5	1,8	11
10 Entrer en relation avec les collègues de travail	24	8,0	3,0	6	9,3	3,4	11
11 Planifier une leçon ou une journée de classe	22	11,8	2,6	6	11,3	3,4	11
12 Utiliser efficacement différentes méthodes d'enseignement	20	12,0	3,6	5	12,5	5,1	12,5
13 Prendre conscience des régies et de la politique de l'école	19	11,0	3,0	6	10,5	4,7	11
14 Identifier le niveau des élèves	16	10,5	2,8	3	13,0	2,8	18
16 Maîtriser la matière	15	11,0	1,5	5	11,0	2,1	12,5
16 Supporter la lourdeur du travail administratif	15	9,0	1,8	4	11,0	2,5	14,5
16 Entrer en relation avec le directeur ou les administrateurs	15	9,0	3,0	4	8,5	3,3	14,5
18 Faire face à l'équipement scolaire inadéquat	14	11,0	2,6	6	10,5	3,5	11
19 Prendre en compte les élèves qui apprennent lentement	13	12,0	1,4	3	11,0	4,0	18
20 Interagir avec des élèves de cultures différentes ou de familles défavorisées	12	9,0	2,6	3	3,0	4,0	18
21 Utiliser efficacement les manuels et les guides pédagogiques	11	8,5	3,5	3	6,5	5,5	18
22 Disposer d'une quantité insuffisante de moments de répit	10	11,0	2,3	1	5,0	...	22
23 Être privé de tout soutien ou support	9	8,0	2,5	2	9,8	1,8	21
24 Être confronté à une classe trop nombreuse	8	9,5	2,4	3	9,0	3,5	18

Traduction libre et adaptation de Veenman (Table II, 1984, p. 154- 155)

\*Le rang est calculé en fonction du nombre de fois qu'un problème a été soulevé parmi les diverses études recensées (voir la colonne 1 fréquence). La médiane est basée sur le nombre de résultats qui peuvent varier de 15 (pour le problème qui s'est classé au numéro 1) à 1 (pour le problème qui s'est classé 15<sup>e</sup>). f = fréquence; Méd. = médiane; Q = semi-interquartile.

Pour leur part, Baillauquès et Breuse (1993) qui ont produit un ouvrage français substantiel s'appuyant sur une bibliographie exhaustive de 167 références sur la situation que vit le nouvel enseignant, incluant huit revues et rapports, et couvrant la période de 1919 à 1992, ont également fait un tour d'horizon assez complet de la question. Ils ajoutent que même s'il existe dans les diverses recherches "des risques de glissement" dans le partage des difficultés et des risques d'embrouillement notionnel, les problèmes vécus par les enseignants débutants sont les mêmes. Nous nous inspirons de leur agencement en catégorisant la "quasi-universalité" de ces problèmes en quatre volets distincts, à savoir 1) l'accueil ou des conditions d'entrée laborieuses; 2) la discipline; 3) la pédagogie et 4) l'entourage relationnel qui synthétise l'ensemble des difficultés spécifiques des novices en insertion professionnelle, tant en Amérique du Nord qu'en Europe. Ainsi, nous mettons en lumière l'analyse que font les principaux chercheurs impliqués dans ce domaine de recherche.

### **2.2.1 L'accueil ou des conditions d'entrée laborieuses**

L'ouvrage de Baillauquès et Breuse (1993) montre qu'il existe quatre conditions d'accueil qui caractérisent les débuts. Ces conditions qui découlent de l'institution scolaire ressortent quasi à l'unanimité dans les écrits soit: 1) les novices sont nommés à la dernière minute; 2) les novices sont nommés de façon précaire ou partielle; 3) les novices obtiennent souvent les postes les plus difficiles; et 4) les novices sont nommés dans des écoles qui sont éloignées de leur domicile. Plusieurs auteurs d'ailleurs ont montré le rôle fondamental que joue le milieu scolaire dans l'intégration progressive non pas seulement des débutants à la profession (Boutin, 1999; Fortin et Héту, 1996), mais

aussi des stagiaires (Fortin et Laurin, 1993). Nous approfondissons chacune de ces conditions d'entrée qui nuisent au novice et à son insertion professionnelle.

En premier lieu, Baillauquès et Breuse (1993) ont recours à la métaphore judicieuse du parachute au bout duquel se trouve l'enseignant débutant qui est à la merci des vents, la plupart du temps, impétueux, cinglants ou glacials. En d'autres mots, les novices sont nommés à l'improviste, c'est-à-dire à la rentrée scolaire, soit la veille, le même jour ou un peu plus tard en cours d'année. Ce qui n'est pas sans engendrer des conséquences parfois graves. Se retrouvant sans préparation matérielle ni mentale, l'enseignant débutant est laissé à lui-même, démuné, déçu et désemparé. Il doit donc faire face à la musique avec les moyens du bord. Les auteurs ajoutent que le fonctionnement des systèmes scolaires est complexe mais, de là à ce que les novices en payent le prix, il y a une limite. Nault (1993) souligne que cette étape est celle de la première rencontre où le débutant reçoit sa première tâche officielle d'enseignement avec la même responsabilité que l'enseignant expérimenté, soit de faire atteindre à un groupe d'élèves les objectifs des différents programmes d'études. La situation est donc doublement difficile compte tenu que cette condition de dernier instant est pairée avec le fait que le novice doive, en supplément, affronter cette réalité méconnue.

En plus d'être nommés à la dernière minute, les novices sont souvent nommés de façon précaire ou partielle. En effet, le nouvel entrant revêt le statut de "voyageur" comme se qualifie le débutant en Belgique. En France, une étude révèle que sur 850 enseignants débutants de l'ordre primaire, 18 ont révélé le fait d'avoir réalisé 30 remplacements au moins au cours de l'année (Baillauquès et Breuse, 1993). Ce qui amène ces deux auteurs

à citer Louvet (1988) qui mentionne, de façon assez directe, que le jeune maître est utilisé comme un “bouche-trous” et que même si cette personne a la foi, “ça peut finir par écoeurer” (p. 45). Ils affirment que la situation est sérieuse, voire dramatique. Ces enseignants parachutés sont amenés à changer fréquemment de classe; ils ont alors toutes les misères du monde à s’adapter à chaque nouvelle situation. Plusieurs novices comparent même la suppléance à du simple gardiennage ou à de la surveillance (Nault, 1993). Certains débutants vont jusqu’à se trouver un emploi en dehors de l’enseignement pour éviter à tout prix la suppléance occasionnelle, car elle est vécue comme stressante et insécurisante (Gold, 1996). En conséquence, les novices sont rarement placés en situation d’enseignement-apprentissage, ce qui amène Nault (1993) à souligner qu’“ils ne peuvent rien faire d’autre que de l’improvisation sans suite” ( p. 181).

Ces insertions répétées ou ces contrats de courte durée influencent le développement psychosocial et professionnel du débutant autant au niveau de l’adaptation aux lieux de travail et aux intervenants en place qu’au niveau de l’apprentissage de leur rôle d’enseignant et de leur degré d’implication professionnelle (Nault, 1993). Ainsi, l’absence de continuité et de stabilité dans les conditions d’apprentissage devient un handicap considérable à l’acquisition des habiletés de base pour exercer le rôle de l’enseignant. Les débutants sont tellement en survie et sur la corde raide qu’ils mettent en veilleuse ce qu’ils ont appris pendant leur formation initiale et calquent la culture du milieu (Boutin, 1999; Garant et al. 1999; Lacey, 1977; Lortie, 1975; Nault, 1993; St-Arnaud, 1992; Veenman, 1984; Zeichner et Tabachnick, 1985). Ces chercheurs ont effectivement constaté un besoin marqué de la part des novices de répéter aveuglément

les règles et les modèles auxquels ils sont exposés. Cette conformité aux us et coutumes du milieu d'accueil est due en partie à une formation initiale qui laisse peu de place à la "clarification des représentations du monde scolaire chez les futurs enseignants et des motifs de choix de carrière" (Boutin, 1999, p. 47), sans compter, rappelons-le, la pression des employeurs qui exigent souvent de la part du novice l'expertise d'un enseignant chevronné.

Baillauquès et Breuse (1993) mentionnent également que le type de travail des débutants nommés de façon précaire ou partielle est un travail sur plusieurs postes à temps partiel. Le novice peut prendre jusqu'à quatre classes différentes dans la même journée, sans compter qu'il peut être rattaché à plusieurs écoles.

Tenant compte de cette situation aberrante, les auteurs notent que dans un tel contexte, les relations de travail sont difficiles à créer. Ces entrées incessantes dans des nouveaux milieux requièrent une énergie d'adaptation supplémentaire de la part des débutants. Ils ont tout juste le temps de s'adapter à cette situation qu'ils doivent la quitter (Nault, 1993). La gestion des différences individuelles occasionne des problèmes réels comme, entre autres, une dépense d'énergie et de temps dans la préparation des cours et dans la recherche de documentation. Veenman (1984, tableau II) place d'ailleurs cette difficulté au deuxième rang des difficultés rencontrées par les enseignants débutants de l'ordre primaire. De plus, nous pouvons ajouter la lourdeur de la tâche liée à l'absence de temps disponible (11<sup>e</sup>) ainsi que la lourdeur du travail administratif (14,5<sup>e</sup> rang) comme conséquences directes de la gestion des différences individuelles.

De plus, en ce qui a trait à l'aspect pédagogique, les conséquences sont incontournables. "(...) les élèves sont difficiles à identifier, la mise en oeuvre d'un suivi du travail proposé et son évaluation, donc le progrès technique, sont de l'ordre de l'impossible ou de l'aléatoire" (Baillauquès et Breuse, 1993 p. 45). Comme nous l'avons déjà mentionné, ils sont "more conservative/custodial in their pupil control ideology" (Veenman, p. 146).

Depuis quelques années, les échanges et les formations mettent davantage l'accent sur la pédagogie par projets ou par contrats (Baillauquès et Breuse, 1993). Au Québec, entre autres, le *Rapport du Groupe de travail sur la réforme du curriculum* (Gouvernement du Québec, 1997), mieux connu sous l'appellation de *Rapport Inchauspé*, montre cette même tendance en mettant au coeur de leurs propositions le développement global de l'individu par l'approche transdisciplinaire. Alors, les nouveaux sont malheureusement, pour leur part, soumis à "la pédagogie du pas à pas" (Baillauquès, 1990 dans Baillauquès et Breuse, 1993, p. 45). Ils vivent de l'insatisfaction, de l'insécurité, de la déception et de l'inquiétude. Ce qui ressort de plus évident dans leur recherche c'est que les novices perdent le sens des responsabilités compte tenu que leur motivation est décroissante et le sentiment d'appartenance à leur classe, à leurs élèves et à eux-mêmes est tout à fait absent.

En troisième lieu, une autre condition d'accueil qui terrorise littéralement les débutants est l'attribution de la classe difficile que tout le monde rejette. Classe qui revêt différentes appellations. Pour sa part, Desgagné (1995) parle de "tâches restantes" (p. 83). Selon les débutants français, c'est la classe "dépotoir", d'"idiots", de "déchets sociaux", ou la classe de "quasiment illettrés". Ces pseudonymes évocateurs résument

l'hétérogénéité des âges, des niveaux et des cultures, la présence d'élèves ayant des difficultés d'apprentissage ou de comportement et la tâche qui y est rattachée (Baillauquès et Breuse, 1993, p. 33). La revue des écrits de Gold va dans le même sens: "(...) if teachers left teaching because of dissatisfactions, it was usually because they "can't handle disadvantaged kids" (...)" (Berry et *al.*, 1985 dans Gold, 1996, p. 556).

Elle ajoute

New teachers also are eager to be a part of the teaching profession and to share with other colleagues. These expectations often prove to be unrealistic because new teachers are usually assigned to some of the most difficult classrooms (p. 555).

Nous reviendrons plus spécifiquement sur les problèmes de discipline dans le prochain volet. Un autre fait contre lequel plusieurs auteurs s'insurgent fortement est l'obligation pour les nouveaux d'enseigner une matière qu'ils ne connaissent pas. C'est, selon eux, les jeter dans la fosse aux lions, les humilier et les ridiculiser (Baillauquès et Breuse, 1993, Nault, 1993). Cette dernière abonde dans le même sens quand elle décrit la situation que les enseignants débutants vivent en stage probatoire: Ils entrent à plein régime, que ce soit en début ou en cours d'année, dans un milieu tout à fait inconnu avec une nouvelle clientèle et, la plupart du temps, ils doivent enseigner des programmes qu'ils ignorent. Veenman (1984) signale que plusieurs études décrivent également cette situation "Sometimes, beginning teachers are given more difficult classes or less able classes, or they have to teach subjects in which they are not trained" (p. 147). Tisher (1982), l'auteur australien, note le même phénomène en ce qui a trait aux inquiétudes



des novices concernant leurs habiletés à enseigner des sujets pour lesquels ils ont été peu ou pas formés.

Du côté québécois, même si la situation a changé en raison des départs massifs d'enseignants à la retraite en 1997-1998, il n'en demeure pas moins que le problème relié à l'insertion et à la précarité d'emploi sera de nouveau en recrudescence d'ici quelques années dû à quatre raisons majeures selon Mukamurera (1999, p. 26): 1) la réserve d'enseignants à statut précaire est supérieure au nombre estimé d'embauches requises; 2) chaque départ d'enseignant ne correspond pas obligatoirement à l'embauche d'un nouvel enseignant à temps plein; 3) la priorité d'accès à un poste permanent à temps plein pour les personnes qui assument déjà des contrats à temps partiel et, enfin 4) annuellement, le bassin de réserve d'enseignants qualifiés à statut précaire ou sans emploi est grossi par un nombre élevé de nouveaux enseignants. Cela signifie, entre autres choses, que le novice risque encore de vivre ses premières expériences dans des classes plus ou moins convoitées.

Le fait que la profession soit majoritairement féminine engendre également toutes sortes de problèmes. Selon une étude d'Abraham (1984), les femmes qui s'éloignent de leur famille se sentent, entre autres, coupables d'abandon ou de négligence, doublé du fait qu'elles ont un amoncellement de travail qui les attend à la maison. Une des recherches de Louvet (1988 dans Baillauquès et Breuse, 1993) signale que les deux tiers des entrants disent qu'ils consacrent un minimum de 10 heures de travail à chaque semaine pour les préparations seulement. La recherche et l'utilisation des ressources matérielles et humaines est fréquemment une préoccupation majeure pour les novices. Ils peuvent

consacrer toutes leurs soirées à chercher ou à créer du matériel, ce qui les amène à négliger les autres aspects de leur rôle et de leur vie personnelle (Nault, 1993).

Il ressort d'ailleurs de l'enquête québécoise menée auprès du personnel enseignant du primaire, du secondaire et du collégial sur la profession enseignante (Berthelot, 1991) que les femmes démontrent davantage de signes d'épuisement professionnel que les hommes. Cependant, les enseignants au secondaire sont plus nombreux à éprouver de la fatigue, de la faiblesse ou de la maladie que ceux du primaire.

En conséquence, le principal grief émis par les débutants français à l'égard des difficultés rencontrées lors des premières expériences est sans aucun doute une politique d'accueil déficiente. Les novices la décrivent de la façon suivante: soit totalement absente, soit discrète, soit inamicale ou carrément froide (Baillauquès et Breuse, 1993). À partir des résultats d'une recherche collaborative entre des écoles et deux universités, Boutin (1999) souligne que les lacunes de l'accueil et les limites de l'encadrement du jeune enseignant sont sans équivoque. Accueillir un enseignant débutant est un acte primordial qui va bien au-delà des simples convenances et qui a des incidences certaines sur l'insertion professionnelle du novice et son développement professionnel et personnel.

### **2.2.2 La discipline**

Parmi les conditions d'accueil difficiles, nous savons que le novice a de fortes chances d'hériter des tâches restantes. L'enseignant débutant doit alors rapidement établir son

autorité sur son nouveau groupe d'élèves. Depuis un bon nombre d'années, plusieurs auteurs arrivent au même constat (Canter, 1988; Charles, 1996; Desgagné, 1994; Doyle, 1984; Dreikurs, 1968; Glasser, 1993; Gordon, 1974; Griffin, 1985; Jones, 1987; Legault, 1993; Nault, 1993, 1994, 1999; Tisher, 1982; Veenman, 1984): la gestion de classe, mais plus particulièrement la discipline est un problème de taille pour les enseignants débutants. Tous ces auteurs s'entendent pour dire que le concept de gestion de classe a un sens plus large que le concept de discipline. En effet, la gestion de classe réfère à "toutes les actions posées par l'enseignant pour favoriser l'engagement de l'élève à la tâche et sa coopération aux activités de la classe et pour assurer un climat propice aux apprentissages" (Legault, 1993, p. 13). Tandis que la discipline réfère "à la conduite de l'élève, au respect des règles établies et aux interventions de l'enseignant pour corriger l'inconduite" (p. 13). Desgagné (1994) note dans sa thèse que "Et quoi qu'on en dise, parler de discipline, à notre époque, c'est encore parler d'un "ordre" à maintenir dans la classe" (p. 30). Comme nous l'avons déjà signalé, Gold (1996) note que si les enseignants quittent la profession, c'est habituellement parce qu'ils ne peuvent plus contrôler la situation ou bien qu'ils sont frustrés du manque d'interventions disciplinaires de la part des administrateurs. Rappelons que, à la suite de la recension des écrits de Veenman (tableau II), les novices de l'ordre primaire et du secondaire classent au tout premier rang les problèmes reliés à la discipline. Cependant, Veenman précise que

(...) classroom discipline was the most seriously perceived problem area of beginning teachers. Of course not all beginning teachers experienced problems with classroom discipline. The percentage of beginning teachers with discipline problems varied greatly. In the study by Frech and

Reichwein (1977) 12% of the beginning gymnasium teachers reported problems with class discipline, whereas in the study by Lagana (1970) 83% of the elementary and secondary beginning teachers experienced problems. Whether this diversity was caused by differences in educational systems and social contexts of the schools in the various countries could not be deduced from these data (p. 153).

Les problèmes de discipline ne sont évidemment pas vécus par tous les enseignants débutants, mais quand ils surviennent, ils deviennent probablement une des épreuves les plus difficiles à surmonter. En effet, le novice qui affronte cette épreuve se trouve coincé, abandonné et désarmé. Il ressent également une certaine honte, “impuissant à tenir la barre” (Baillauquès et Breuse, 1993, p. 52). Il n’ose alors pas admettre cette difficulté à ses collègues de travail de peur d’être jugé incompetent. En conséquence, il trouve des solutions postiches, comme entre autres, l’utilisation des exposés magistraux qui engendrent souvent des affrontements avec les élèves. Même les devoirs supplémentaires, les heures de retenue et les avis aux parents ne portent pas toujours fruit. Baillauquès et Breuse (1993) mentionnent également qu’en état de survie, ils ont même recours à “la pédagogie de l’imposition sous son jour le plus totalitaire.” (p. 54).

Quoi qu’il en soit, les problèmes disciplinaires existent et sont difficiles à pallier compte tenu du fait que le novice est mal préparé et dépourvu de moyens concrets. C’est la raison pour laquelle plusieurs auteurs insistent sur l’importance, pour l’enseignant en insertion professionnelle, de développer au plus vite une compétence en gestion de classe afin de diminuer “le choc de la réalité” (Doyle, 1986; Nault, 1999). Un des dangers qui guette effectivement le novice est la perte de confiance en soi due à des

erreurs de gestion de classe, mais surtout au niveau du contrôle durant l'action ou de la discipline de classe. Plusieurs écrits soulèvent cette importance de la gestion de classe, plus particulièrement des premiers jours et des premières semaines de classe (Desgagné, 1994; Doyle, 1986; Nault, 1993, 1999; Veenman, 1984). De plus, le déroulement de l'année entière avec un groupe dépendrait souvent du résultat de ces premiers jours de gestion de classe (Doyle, 1986). La rentrée scolaire est donc un moment crucial pour établir les règles de gestion et leurs conséquences, ainsi que les routines (Nault, 1999). De cette façon, les novices les plus compétents, capables de rendement, sont ceux qui informent leurs élèves, dès les premières journées, des règles et des routines de classe. Toutefois, le fait de créer un code de fonctionnement n'est pas la formule par laquelle on prétend résoudre tous les maux d'une année scolaire (Nault, 1997).

### 2.2.3 La pédagogie

En plus d'entrer en carrière souvent bousculé et d'avoir par ses propres moyens à établir un système disciplinaire avec ses élèves, l'enseignant débutant, comme le signalent Baillauquès et Breuse (1993, p. 55), fait face à une problématique d'ordre pédagogique qui se cristallise autour de cinq pivots importants:

- La capacité à intéresser ou à motiver les élèves: les débutants français définissent ce concept de la façon suivante, savoir proposer un contenu qui intéresse ou qui concerne les élèves, savoir transmettre sa matière, savoir adapter son langage à la situation et, enfin, être capable de percevoir chez les élèves leurs élans tant du côté de la curiosité que du côté de l'imaginaire et du plaisir d'apprendre. Nous savons qu'une des conditions de base au déroulement efficace du travail en classe est la capacité à motiver les élèves. Veenman (tableau II) place au troisième rang cette difficulté pour les études relatives aux enseignants de l'ordre primaire et au second rang pour tous niveaux d'enseignement confondus. Il mentionne que c'est une

difficulté plus souvent rapportée par les enseignants débutants de l'ordre secondaire que ceux de l'ordre primaire.

- L'organisation pédagogique: les débutants éprouvent certaines difficultés à mettre en place le cadre de travail, la séquence des activités, à identifier le matériel à utiliser. Baillauquès et Breuse (1993) notent que les novices remettent surtout en question le matériel utilisé pour l'ensemble des élèves. Les novices s'insurgent contre "l'insuffisance en nombre et en qualité des "instruments didactiques"". Ils se questionnent souvent à l'effet que ce qu'ils ont préparé est suffisant et adéquat pour l'ensemble des élèves. Dans la recension de Veenman (tableau II), "Organiser le travail de la classe" est au quatrième rang et "Faire face au manque de matériel" vient au cinquième rang pour les enquêtes recensées dans les écoles primaires.
- La progression: planifier le contenu, la forme et le niveau d'exigence adéquats en fonction de chaque élève inquiète les novices. Pour sa part, Tisher (1982) signale que parmi les cinq préoccupations des novices, qu'il a relevées lors de sa synthèse des écrits sur l'insertion professionnelle et la mise sur pied des programmes de soutien, l'une est relative à ce point: "cope with wide ability ranges among pupils" (p. 14).
- La prise en compte des différences individuelles des élèves: classée au second rang des difficultés en ce qui concerne les études faites chez les débutants des écoles primaires et au troisième rang pour tous les niveaux d'enseignement confondus de l'étude de Veenman (tableau II), la prise en compte des différences individuelles consiste à adapter ses stratégies d'enseignement aux différents élèves provenant, la plupart du temps, des classes dites "les plus difficiles" et s'effectuant souvent à l'intérieur d'horaires instables et surchargés (Baillauquès et Breuse, 1993). Tenir compte des élèves qui ont un rythme d'apprentissage lent préoccupe principalement les nouveaux arrivants (Tisher, 1982, p. 14).
- L'évaluation: les questions sont d'ordre philosophique ou technique et engendrent des débats animés. Les novices se questionnent et s'inquiètent, entre autres, sur leur droit de noter et de porter un jugement. Ils craignent qu'ils soient, eux aussi, jugés sur le jugement émis. Le thème de l'évaluation n'est pas seulement problématique pour les enseignants débutants, mais aussi pour les enseignants expérimentés (Baillauquès et Breuse, 1993). "Déterminer et évaluer le travail des élèves" est classé au sixième rang des difficultés des débutants de l'ordre primaire et au quatrième rang pour tous les niveaux d'enseignement confondus dans l'étude de Veenman (tableau II) et est également mentionné dans la synthèse de Tisher (1982, p. 14) comme préoccupation importante des novices, "get to know pupils and assess pupil learning".

#### 2.2.4 L'entourage relationnel

(...) Il nous faut revenir sur ce premier environnement qui pourrait – qui devrait – se constituer pour l'enseignant novice comme cadre et comme conteneur sécurisants et mobilisateurs pour les débuts de sa construction professionnelle. Ce premier environnement est celui des pairs; or, les professeurs débutants disent bien que cet environnement-là n'est pas du tout ce cadre ou ce conteneur nécessaires à leur prise de fonctions (Baillauquès et Breuse, 1993, p. 143).

Comme le soulignent Baillauquès et Breuse, l'environnement dans lequel le novice exerce sa profession et, plus particulièrement, ses relations de travail sont très importants compte tenu que le métier d'enseignant fait partie des professions à caractère relationnel (Abraham, 1984; Baillauquès, 1999, 1999; Breuse, 1984). Toutefois, il semble que la préparation à cette situation est fortement négligée en formation (Baillauquès et Breuse, 1993). Selon eux, certains novices sont non seulement évités par leurs collègues de travail, mais également mal accueillis. Le fait de se sentir accepté et reconnu par un entourage humain plutôt que de sentir complètement isolé devant un problème sans pouvoir se référer à quelqu'un influence la qualité de l'insertion professionnelle du nouvel entrant.

Ces deux auteurs dénoncent, dans le contexte de l'enseignement français, chez quatre "intervenants" de l'école des problèmes importants découlant de leurs attitudes à savoir: 1) les collègues de travail; 2) les parents difficiles; 3) un "chef d'école" ou une direction d'école trop absente et 4) l'inspecteur: une formalité plutôt qu'une aide. Ce dernier point peut correspondre, en contexte québécois, au système de probation toujours en vigueur pour les enseignants formés dans le cadre des anciens programmes.

Tout d'abord, le débutant peut faire face à l'indifférence égoïste de ses collègues de travail. Certains vont même jusqu'à évoquer un "sentiment de mépris, voire d'ostracisme" envers eux (Baillauquès et Breuse, 1993, p. 58). Le nouveau peut alors s'isoler et essayer de régler seul ses difficultés et ses incompétences. L'enseignant expérimenté a plus ou moins de temps à consacrer à un nouvel entrant qui n'est là parfois que provisoirement. Mais selon les données d'une recherche (Baillauquès et Breuse, 1993), le problème n'est pas si sérieux qu'il en a l'air. Globalement, pour 79% des cas, les relations sont satisfaisantes, pour 22,5%, indifférentes et pour 4% seulement, elles sont problématiques. Il ressort également des études françaises que plus les contacts avec les collègues sont fréquents, plus les relations sont satisfaisantes. De son côté, Veenman (tableau II) place la relation avec les collègues en 11<sup>e</sup> position pour les enquêtes faites au primaire (*ex æquo* avec quatre autres problèmes) et en 10<sup>e</sup> position pour tous les niveaux d'enseignement confondus. Les conditions difficiles dans lesquelles les novices se trouvent: classes restantes, discours démoralisants, méfiance de la part des pairs, font en sorte qu'il est fort pertinent de considérer ce facteur.

Les relations avec les parents peuvent aussi créer des problèmes pour les enseignants débutants. Veenman (tableau II) classe ce problème au troisième rang au niveau des difficultés rencontrées par les débutants de l'ordre primaire (*ex æquo* avec "Tenir compte des différences individuelles") et au quatrième rang pour tous les niveaux d'enseignement confondus. Il souligne en effet que

Beginning teachers complained about the inadequate preparation to establish and maintain proper relationships with the students' parents. Contacting parents and the organization of parents' nights were difficulties.



Furthermore, beginning teachers complained about the parents' insufficient support or their ideas and parents' inadequate interest in the well-being of their children at school. Many complaints were also directed at the parents' lack of confidence in the beginning teacher's competence (1984, p. 156).

Le manque de soutien et le désengagement des parents face à l'école à la fin de ce siècle ne sont nullement négligeables comme le montrent plusieurs recherches (Berthelot, 1991; Conseil supérieur de l'Éducation, 1984; Gold, 1996). Baillauquès et Breuse (1993) notent d'ailleurs, que d'un côté, les novices protestent contre le peu de contacts qu'ils ont avec les parents, mais, de l'autre côté, ils les craignent. Les parents n'ont pas confiance en leur jeunesse et en leur manque d'expérience. De plus, ils les jugent en fonction du maintien de la discipline, condition difficile évoquée par la majorité des novices tous pays confondus. Ce qui ressort davantage de ces recherches est le renoncement de la part d'un trop grand nombre de parents face à leur rôle éducatif qu'ils ne veulent plus ou ne peuvent plus endosser.

Concernant les familles favorisées, Baillauquès et Breuse (1993) apportent un élément important. Les parents issus d'un milieu aisé mettent en doute et critiquent toutes initiatives pédagogiques du débutant, car leur confiance est encore dédiée à la formation classique, ce qui occasionne un climat relationnel altéré, pour ne pas employer le même terme que nos deux auteurs "empoisonné". En ce qui a trait aux familles défavorisées, le problème se situe davantage au niveau du manque de temps et aussi d'un sentiment d'infériorité. Les parents évitent donc les rencontres d'école le plus possible, ce qui se répercute dans la qualité de la relation que le nouvel enseignant essaie d'établir. Enfin, l'enseignant débutant a plus ou moins confiance en ses capacités. Il se sent souvent

coupable, voire incompetent. Les auteurs soulignent que le novice a l'impression d'avoir toujours à rendre des comptes. Les réunions du conseil de classe sont pénibles pour lui, car il se retrouve sur le banc des accusés à toujours justifier chacune de ses actions.

Gold (1996) se réfère à un important sondage (Harris & Associates, 1992) qui signale que les novices étant davantage enclins à abandonner l'enseignement dans les cinq premières années mentionnent fréquemment le manque de soutien parental comme la cause principale de leur décision. "This was the major area of dissatisfaction and discouragement for these new teachers" (p. 556). Selon une autre étude recensée par l'auteure (Elam, 1989 dans Gold, 1996), les enseignants débutants de l'ordre primaire notent, dans une proportion de 39%, le manque d'intérêt et de soutien de la part des parents comparativement à 25% pour les novices du secondaire. Une panoplie de réponses a été donnée: "no backing from parents on discipline", "parents don't help students realize the importance of preparing for the future", "parent apathy" and "parents lack faith in the school system" (p. 556).

En plus des collègues et des parents, l'accueil et le soutien du directeur d'école sont décrits par les novices comme plus ou moins satisfaisants (Baillauquès et Breuse, 1993; Nault, 1993). Ce n'est pas mieux du côté de l'aide pédagogique en ce qui concerne, entre autres, les conseils pratiques. En effet, plus de 50% des débutants avouent n'avoir jamais obtenu d'aide de la part de celui qui détient, à leurs yeux, le pouvoir absolu (Breuse et *al.*, 1984 dans Baillauquès et Breuse, 1993). Même que le directeur d'école est considéré comme une "contr'aide", expression créée de toutes pièces par les débutants français qui démontrent leur aigreur et leur désillusion face à cette injustice (Louvet et Baillauquès,

1992 dans Baillauquès et Breuse, 1993). Par contre, une autre étude recensée par Baillauquès et Breuse (1993) révèle des résultats diamétralement opposés. Cette fois-ci, c'est plus de la moitié des novices qui considèrent les relations avec la direction d'école comme satisfaisantes.

Par ailleurs, l'étude fait au Québec de Berthelot (1991) souligne que moins les enseignants de l'ordre primaire sont expérimentés, moins ils ont recours à la direction d'école. L'auteure note qu'"il est possible que les plus jeunes se sentent plus vulnérables face à la direction". Elle ajoute qu'ils éprouvent peut-être une certaine peur à exprimer leurs difficultés dues à leur inexpérience, mais dues aussi à la précarité d'emploi.

Rappelons que lors de l'exposé de la problématique, parmi les douze sources reliées au burn-out les plus rapportées par les novices dans les recherches, l'insensibilité des administrateurs vient au quatrième rang. Gold (1996) ajoute que les administrateurs sont peut-être peu disposés à exercer leur fonction de superviseur, "gate keeping", pour deux raisons: 1) éviter des situations désagréables dans lesquelles le novice apprendrait qu'il a échoué, et 2) hésiter à faire échouer un novice parce qu'il pourrait y avoir litige ou qu'il en appelle de la décision (p. 569). Elle souligne que selon un important sondage effectué auprès de 1000 enseignants en ce qui a trait aux expériences vécues avec les administrateurs scolaires, seulement 48% d'entre eux révèlent avoir eu des rapports satisfaisants avec leur directeur d'école. En fait, un des facteurs cruciaux qui incitent les novices à abandonner le métier est justement le manque de soutien de la part des administrateurs scolaires.

Baillauquès et Breuse (1993) notent avec ferveur l'importance du rôle du directeur d'école dans l'insertion professionnelle du débutant. Selon eux, c'est la personne pivot qui pourrait faciliter grandement l'intégration du novice en lui faisant sentir qu'il a la même importance que ses collègues de travail. Weva (1999) souligne également que le soutien de l'école est essentiel dans la réussite de tout programme d'insertion professionnelle. C'est la raison pour laquelle il présente les huit rôles de l'administration scolaire dans le processus de l'insertion professionnelle afin de réduire, chez les novices, leur "sentiment de panique et de solitude" (p. 203) et susciter le "développement de leur autonomie professionnelle et le goût de l'innovation pédagogique" (Hétu et Lavoie, 1999, p. 16). Nous joignons dans l'annexe II un bref résumé des huit rôles que les administrateurs scolaires devraient revêtir dans la mise en marche d'un programme d'entrée dans le métier selon Weva (1999).

Finalement, en ce qui concerne l'évaluation professionnelle de l'enseignant débutant français, l'inspecteur peut également causer des problèmes. Les novices résument la relation avec l'inspecteur de la façon suivante: absence de contacts profitables. Il est vu davantage comme un contrôleur que comme un formateur (Baillauquès et Breuse, 1993). C'est le même phénomène qui s'est déroulé au Québec. Comme nous l'avons vu précédemment, la thèse de Nault (1993) fut particulièrement révélatrice en ce qui a trait aux limites du stage probatoire au Québec. Il a été considéré inopérant compte tenu qu'il a perdu son sens premier, soit celui d'être formatif (Gouvernement du Québec, 1995a).

Un accueil froid et distant par les collègues de travail, des parents difficiles, une direction d'école trop souvent absente, une évaluation de type sanction font en sorte que

le soutien espéré et reçu de la part des intervenants qui oeuvrent auprès de l'enseignant débutant est peu fiable (Baillauquès et Breuse, 1993; Boutin, 1999; Gold, 1996; Nault, 1993; Veenman, 1984). Des attentes extrêmes des employeurs (Boutin, 1999) et une responsabilité égale aux enseignants expérimentés n'améliorent pas le contexte du nouvel entrant. Lortie (1975) souligne qu'effectivement "One of the striking features of teaching is the abruptness with which full responsibility is assumed. In fact, a young man or woman typically is a student in June and a fully responsible teacher in September" (p. 59). Veenman (1984) l'explique de cette manière "Entry into the profession is sudden: From one day to the next the beginning teacher has the same responsibility as a teacher with 40 years of service" (p. 167).

Pour sa part, Breuse (1984) souligne que les difficultés des jeunes enseignants apparaissent être plus nombreuses qu'avant et se traduisent par un malaise dont font part, entre autres, les directeurs d'école et les nouveaux arrivants. L'auteur résume dans l'extrait suivant, les causes de ce malaise.

Les causes de ce malaise sont notamment attribuées: à l'individu lui-même (manque de vocation, mauvaise orientation, immaturité, santé mentale déficiente...); à la formation initiale (préparation inadéquate, trop formaliste, trop informative, sans prise directe sur la réalité scolaire); à l'absence ou à l'inadéquation de la formation continuée; au manque d'une véritable politique d'accueil, d'aide et de guidance; au milieu professionnel (conservateur, traditionaliste, jaloux de ses prérogatives, respectueux outrancièrement de la hiérarchie); à la pratique scolaire (trop éloignée de la formation théorique); aux problèmes relationnels du maître avec ses élèves, les parents, les collègues, la hiérarchie scolaire; au conflit de rôle (crise d'identité professionnelle de l'enseignant); au statut défavorable du maître (pécuniaire surtout); aux conditions matérielles du travail; à l'attitude dévalorisante de l'opinion publique à l'adresse des enseignants (p. 145).

Tenant compte de cette situation, voyons maintenant ce que les écrits signalent sur la manière dont le novice s'adapte aux difficultés qui surviennent dans sa pratique afin de vivre une insertion professionnelle positive dans le but de devenir, le plus rapidement possible, un "véritable professionnel".

### **2.3 L'adaptation du novice à cette période d'insertion**

Pour connaître ce que les écrits scientifiques révèlent sur la manière dont l'enseignant débutant s'adapte à cette étape d'entrée dans le métier en fonction de la gestion des diverses situations problématiques, nous divisons notre exposé en quatre séquences. Tout d'abord, nous ne pouvons passer sous silence la formation initiale. Même si l'apport de la formation à l'université est rejeté presque unanimement par les novices lors de leurs débuts professionnels, il semble, selon certains écrits, qu'elle peut aider à mieux préparer les enseignants débutants au cours de leurs premières années.

Ensuite, viennent les stades de développement et les mécanismes d'adaptation dans l'entrée en carrière. Il est de plus en plus répandu de parler de l'insertion professionnelle en termes "développementaux" (Boutin, 1999). L'enseignant débutant passerait par des étapes ou des stades que les chercheurs ont d'ailleurs abondamment étudiés. En effet, plusieurs d'entre eux ainsi que des responsables de projets présentent ces stades aux mentors et aux novices comme une ligne à suivre (Boutin, 1999). Est-ce que chaque enseignant débutant vivrait de façon incontournable chacune de ces étapes? C'est le même phénomène en ce qui concerne les mécanismes d'adaptation. Est-ce que le novice emprunterait les mêmes mécanismes pour s'adapter à cette période dite critique? Ou

bien, est-ce différent pour chacun d'eux en fonction de leurs traits personnels et du contexte dans lequel il se trouve? Cette réflexion nous amène à introduire la troisième séquence qui est celle de la personne même du novice.

Au centre de cette complexité qu'est l'entrée dans le métier se trouve le novice avec ses propres caractéristiques, c'est-à-dire ses qualités cognitives, ses habiletés, son tempérament, ses valeurs, ses comportements en somme toute la personne de l'enseignant. La personnalité même du novice est au coeur de ce processus qui est déterminant, profond et permanent. Comment alors s'adapte-t-il au choc de la réalité, en l'occurrence aux incidents critiques, en tenant compte de ses caractéristiques personnelles? Comment assume-t-il ses difficultés ou ses situations problématiques? Comment met-il sa propre personne à contribution afin de s'en sortir?

Enfin, depuis une quinzaine d'années plusieurs mesures de soutien à l'entrant sont implantées afin d'alléger le fardeau des premières années du novice. Quel est le bilan de ces mesures jusqu'à ce jour? Soutien psychologique, aide pédagogique, mentorat permettent-ils d'aider le novice à gérer les événements marquants qui surviennent dans son milieu de pratique? Nous allons exposer l'ensemble des recherches qui se sont penchées sur le concept de soutien des enseignants débutants.

### 2.3.1 La formation initiale

La formation initiale est jugée insuffisante et inadéquate par la majorité des enseignants débutants (Boucher et L'Hostie, 1997; Boutin, 1999; Breuse, 1984; Conseil supérieur de l'Éducation, 1984; Desgagné, 1993, 1995; Gold, 1996; Huberman, 1989; Nault 1993; Perron, Lessard et Bélanger, 1993; Veenman, 1984; Wideen, Mayer-Smith et Moon, 1998; Zeichner et Tabachnick, 1985). En effet, la formation initiale ne semble pas préparer, de façon adéquate, aux actes professionnels que requiert la réalité de l'action (Thouin, 1995; Boutin, 1999). Elle ne satisfait donc pas les novices qui la qualifient d'ailleurs, de nocive, voire "d'infantilisante" (Baillauquès et Breuse, 1993). L'argument principal est le décalage ou l'écart entre ce qui a été enseigné au cours de la formation initiale et ce qui est exigé dans la réalité, tant du côté de la "connaissance du cadre de travail": relations avec les parents, intégration dans l'équipe-école, etc., de l'"ajustement local de la formation pédagogique": préparation de la prise en charge des différentes classes, que du côté de la "pratique habituelle de la classe": prise en compte des différences individuelles, établissement des stratégies d'enseignement en rapport avec les différents contenus et élèves, etc. (Baillauquès et Breuse, 1993, p. 100). Lessard (1991a), reprenant les mots des enseignants débutants, qualifie la formation initiale d'"épiphénomène", en ce sens qu'elle a très peu d'influence sur sa clientèle et est donc, à toute fin pratique, inutile.

À la suite de sa synthèse, Veenman (1984) conclut pour sa part que les cours de formation des maîtres sont complètement lavés, "washed out", par les réalités de l'action de chaque jour dans l'école. C'est la raison pour laquelle, tel que souligné dans le



chapitre précédent, les novices changeraient d'attitudes afin de survivre au choc de la réalité.

Many studies provide evidence that students become increasingly idealistic, progressive, or liberal in their attitudes toward education during their preservice training and then shift to opposing and more traditional, conservative, or custodial views as they move into student teaching and the first years of teaching (p. 145).

Tisher (1982) abonde dans le même sens que Veenman “during their first year of teaching beginning teachers tend to become more custodial than they were during their training days” (p. 14). Veenman pense que la formation initiale et les écoles ont un impact considérable sur les attitudes et les pratiques des étudiants et des novices, cependant cet impact est conservateur ou particulièrement stable par rapport aux perceptions qu’ont les novices d’eux-mêmes dans le rôle de l’enseignant. Rappelons que selon Lortie (1975), la socialisation de l’enseignant serait largement complétée avant la formation initiale. Selon lui, ce serait les expériences antérieures vécues avec certains mentors au secondaire ou au collège qui seraient déterminantes. De même que Zeichner et Gore (1989) qui soulignent que ces expériences proviennent à la fois des modèles positifs et des modèles négatifs et influenceraient, de façon importante, la manière d’enseigner.

Closely related to the influence of positive and negative role models provided by former teachers are cases where prospective teachers and teachers focus more directly on their own learning as pupils and deliberately seek to create in their own teaching those conditions that were missing from their own education (p. 10).

Veenman (1984) résume en une phrase la position de Lortie “Biography is the key element in teacher socialization” (p. 147). En effet, la formation de l’enseignant serait influencée par sa propre histoire scolaire bien avant la formation initiale. Malgré cette constatation, Lortie (1975) mentionne que de toute façon la socialisation de l’enseignant est un processus bien subjectif “it is something that happens to people as they move through a series of structured experiences and internalize the subculture of the group” (p. 61).

Boutin (1999) soulève qu’en dépit des stages très réussis, la préparation des novices à leur métier est carrément insuffisante, d’autant plus que les apprentissages pendant les stages sont fortement modélisés et centrés sur la transmission de trucs et de règles déjà établies. En fait, la nature de l’ensemble des 24 problèmes soulevés par l’étude de Veenman (1984) dénote une formation initiale déficiente.

Dans le même sens, Saint-Arnaud (1992) souligne que, depuis quelques années, les critiques concernant le modèle scientifique-professionnel sont très sévères et ce, dans plusieurs disciplines. L’auteur souligne, qu’au cours d’un colloque d’envergure tenu à Pittsburg en 1983, un constat d’échec a été posé par une cinquantaine d’experts qui ont analysé en profondeur le fiasco du modèle traditionnel de la science appliquée, quand on désire apporter un changement à une situation bien précise.

Pendant que l’on morcelle divers systèmes d’activité professionnelle, les praticiens produisent par essais et erreurs de nouveaux modèles d’intervention, ils inventent de nouvelles stratégies qui échappent totalement à l’activité scientifique, ils s’attaquent à de nouveaux problèmes et produisent de nouveaux types de changement, le tout à un rythme tellement

rapide que l'activité scientifique ne peut en rattraper qu'une partie, avec cinq ou dix ans de retard (p. 30-31).

Il est à préciser que les critiques concernant la formation sont à peu près les mêmes quels que soient les pays impliqués (Boutin, 1999; Gold, 1996; Gouvernement du Québec, 1995a). "In the student teacher's minds, inadequate preparation in their university coursework causes much of their frustration" soulignent Wideen et *al.*, (1998, p. 156).

Cependant, Baillauquès et Breuse (1993) apportent une nuance intéressante concernant la formation initiale. Il ressort d'une analyse comparative entre des enseignants n'ayant pas reçu de formation et des enseignants formés à l'école normale que ceux entrés sans formation "envient le savoir des normaliens" (p. 104). Ils admirent l'esprit d'initiative de leurs collègues de travail, leurs connaissances reliées aux élèves ainsi qu'à la pédagogie. De plus, ces novices sans formation mentionnent que l'unique point d'appui qu'ils possèdent est le modèle de leurs propres enseignants alors qu'ils étaient élèves. Les auteurs signalent que le modèle peut être sécurisant, mais est loin de satisfaire aux exigences de la profession. De toute façon, grâce à leurs expériences professionnelles, les deux auteurs croient aux effets positifs de cette formation, mais suggèrent qu'elle devrait faire l'objet d'autres recherches. Selon St-Arnaud (1992), la formation mise au rancart à l'entrée dans le métier, le novice semblerait la récupérer quelques années plus tard. Baillauquès et Breuse (1993) notent en effet que

(...) ceux qui ont profité d'une préparation initiale au métier bien étoffée de savoirs antérieurs récupéreraient les enseignements qu'ils auraient pu quelque temps rejeter; ils avanceraient plus vite et plus librement dans la maîtrise d'une pratique enrichie de théorisation ... Les autres seraient, peut-

être, davantage soumis à leur cadre de travail; ils entreprendraient plus tardivement une démarche personnelle de formation au métier ... (p. 147).

Tenant compte de ces constats, on peut supposer que les novices peuvent avoir recours à leur formation initiale pour mieux gérer les divers problèmes qui surgissent dans leur pratique.

La préparation des enseignants ne relève pas uniquement de la formation initiale dispensée par l'université, mais aussi du contexte dans lequel le novice exerce son métier. La formation continue ou continuée devrait également être considérée d'une extrême importance, peut-être même plus que la formation initiale compte tenu qu'elle se prolonge tout au cours de la carrière de l'enseignant (Baillauquès et Breuse, 1993). Elle nécessite davantage de soutien et de moyens à mettre en oeuvre. En effet, entre l'insertion professionnelle et la fin de la carrière de l'enseignant, des changements importants peuvent survenir tant sur le plan des innovations techniques, scientifiques, institutionnelles, qu'éducationnelles. C'est la raison pour laquelle l'enseignant en début de carrière doit déjà développer des attitudes à se perfectionner, à se questionner, à réfléchir sur sa pratique et à se renouveler sans cesse afin de pouvoir s'adapter adéquatement et poursuivre son développement professionnel. Baillauquès et Breuse (1993, p. 169) ajoutent que la "vraie formation" ne peut s'appliquer que sur le terrain, c'est-à-dire en situation réelle de travail. Mais il apparaît qu'avant de devenir un praticien réflexif, le novice passerait par certaines étapes ou mécanismes d'adaptation sociale.

### 2.3.2 Les stades de développement et les mécanismes d'adaptation

Depuis le début des années 1980, Boutin (1999) précise qu'il est de plus en plus fréquent dans les écrits de parler de l'entrée dans la carrière en "termes dits développementaux" (p. 46). Suivant cette conception, l'auteur souligne que le novice passerait par des étapes qui rappellent celles proposées par Piaget pour le développement de l'intelligence. En effet, plusieurs chercheurs se sont penchés sur la question et proposent des étapes ou des stades de développement qui marquent l'entrée dans le métier.

Par exemple, Fuller (1969), dans son étude originale, propose trois stades de développement soit "pre-teaching phase: non concern", "early teaching phase: concern with self", et "late concerns: concerns with pupil". Ces stades de développement ont été révisés et redéfinis par Fuller et Bown en 1975. En effet, ces derniers suggèrent une esquisse de modèle qui est composé de trois stades pour le novice. En premier lieu vient la centration sur soi comme enseignant, "self centered: my performance" ou "survival concerns", c'est-à-dire que le nouvel entrant est centré sur lui-même et ne considère son entourage qu'en fonction de son propre intérêt. Il désire plaire et performer coûte que coûte.

Vient ensuite la centration sur la matière à enseigner, "teaching situation concerns". À cette étape, le novice se centre non plus sur lui-même, mais sur les conditions qui favorisent la réalisation des activités pédagogiques. Il est préoccupé par les problèmes inhérents à la complexité de sa tâche d'enseignement (nombre élevé d'élèves, hétérogénéité de son groupe, etc.).

Enfin, la centration sur les élèves et les problèmes d'apprentissage est le troisième stade, "concerns about pupils". Le novice est alors capable de réfléchir sur les conséquences de ses interventions en fonction des besoins particuliers de ses élèves afin que chacun ait une chance égale de s'instruire. Fuller (1969) souligne que cette dernière étape en est une de maturité.

When concerns are "mature" i.e. characteristic of experienced superior teachers, concerns seem to focus on pupil gain and self evaluation as opposed to personal gain and evaluations by others. The specific concerns we have observed are concern about ability to understand pupils' capacities, to specify objectives for them, to assess their gain, to partial out one's own contribution to pupils' difficulties and gain and to evaluate oneself in terms of pupil gain (p. 221).

Fuller et Bown (1975) précisent que ces stades, si stades il y a, ont été définis principalement en termes de ce qui préoccupe l'enseignant plutôt que ce qu'il accomplit.

Pour sa part, Katz (1972) propose quatre stades de développement qui se dérouleraient tout au cours de la carrière de l'enseignant, à savoir le stade de la survivance, celui de la consolidation, le stade du renouvellement et le stade de maturité. Durant le premier stade, celui de la survivance, "survival stage", le débutant est préoccupé par le fait de passer ou non à travers la première année. Il se questionne de la façon suivante "Can I get through the day in one piece?" ou "Can I really do this kind of work day after day?" (p. 50). La responsabilité entière du groupe provoque inévitablement de l'anxiété chez le néophyte. C'est le choc de la réalité.

Le second stade en est un de consolidation, "consolidation stage". Après sa première année, l'enseignant débutant réalise qu'il peut survivre et commence à se concentrer sur les besoins particuliers des élèves. Il se pose alors des questions du genre "How can I help a shy child?" ou "How can I help a child who does not seem to be learning?" (p. 51).

Le renouvellement, "renewal stage", est le troisième stade. Durant la troisième ou la quatrième année, l'enseignant commence à se lasser de sa routine. Il se questionne donc sur les nouveaux développements dans le domaine. Il trouve ses réponses en discutant avec ses collègues que ce soit lors de rencontres formelles ou informelles, mais aussi en participant à des congrès, en assistant à des conférences, en lisant des revues professionnelles ou en visionnant des vidéos.

Enfin, le dernier stade en est un de maturité, "maturity stage". Selon les individus, certains atteignent ce stade en trois ans, d'autres en cinq ans ou plus, mais chose certaine, quand l'enseignant y arrive, il possède assez de perspective pour se poser des questions profondes et abstraites "What are my historical and philosophical roots?" ou "Is teaching a profession?" (p. 53). Il est maintenant devenu un enseignant accompli.

De son côté, Lacey (1987) suggère quatre stades ou étapes de développement pendant la première année d'enseignement. La première étape est qualifiée de lune de miel, "honeymoon period". Le novice vit en effet de l'euphorie dû au fait d'être un nouvel enseignant. Il se sent bien et apprécie son nouveau statut maintenant exempt des diverses tensions de la vie estudiantine.

La seconde étape est celle de la recherche et du développement du matériel didactique approprié et des méthodes d'enseignement adaptées, "search for materiel and ways of teaching", afin d'atténuer les différents problèmes qui surgissent dans la pratique quotidienne du métier.

La troisième étape est caractérisée par la crise, "crisis". En effet, le novice est confronté à des problèmes sérieux et souvent tenaces qui lui procurent du stress et qui peuvent l'inciter à vouloir tout abandonner.

La dernière étape est décrite comme une de survie, d'échec ou de compromis, "learning to get by or failure". Cette étape finale est décisive dans la carrière de l'enseignant débutant: il s'adapte sinon il risque d'abandonner la profession.

S'appuyant sur près d'une centaine de référence, Burden (1986) synthétise plusieurs études relatives aux stades de développement de l'enseignant dans le tableau III.

L'examen de ce tableau révèle que le nombre et le contenu des stades de développement de l'enseignant en insertion professionnelle et au cours de sa carrière varient passablement d'un auteur à l'autre. Par contre, ce qui ressort en commun, ce sont les premiers et les derniers stades de développement. En effet, la majorité des auteurs décrivent l'entrée dans le métier comme une expérience de survivance, d'anxiété, de confusion, de transition, de devenir, d'ajustement, d'initiation et d'exploration, ce qui signifie que le néophyte est en déséquilibre et fréquemment en survie.



TABLEAU III

**Stades de développement de l'enseignant en formation initiale et au cours de sa carrière**  
**tirés de la recension d'études de Burden (1986)**

Stade de développement de l'enseignant en formation initiale							
Auteurs	Fuller et Bown (1975)	Sacks et Harrington (1982)	Caruso (1977)	Yarger et Mertens (1980)			
Stades	Préoccupations préalables Préoccupations primaires de survie Préoccupations pour l'enseignement Préoccupations pour les élèves	Anxiété Entrée Orientation Essai et erreur Intégration/consolidation Maîtrise	Anxiété/euphorie Confusion/clarté Inadaptation/compétence Critique/nouvelles prises de conscience Inadaptation renforcie/confiance accrue Perte/soulagement	L'étudiant d'avant sa formation initiale L'étudiant en formation			
Stades de développement de l'enseignant tout au cours de sa carrière							
Auteurs	Burden (1979/1980)	Gregorc (1973)	Peterson (1978/1979)	Katz (1972)	McDonald (1982)	Yarger et Mertens (1980)	Unruh et Turner (1970)
Stades	Survivance Ajustement Maturité	En devenir Croissance Maturité Professionnel accompli	Phases attitudinales 1 <sup>re</sup> : 20 à 40 ans 2 <sup>e</sup> : 40 à 55 ans 3 <sup>e</sup> : 55 ans à la retraite	Survivance Consolidation Renouvellement Maturité	Transition Exploration Invention et expérimentation Enseignement professionnel	Enseignant à ses premières années Enseignant en développement Enseignant en pratique Enseignant expérimenté	Premières expériences d'enseignement Sécurité Maturité

Traduction libre et adaptation de Burden (Table 2 et Table 3, 1986, p. 199-200)

Tandis que les derniers stades réfèrent à l'intégration, à la consolidation, à la centration sur les élèves, à la maturité, en somme à un statut de professionnel enseignant.

À la suite de cette recension, Burden (1986, p. 191) résume le développement de l'enseignant en trois volets: 1) les habiletés reliées au travail, les connaissances et les comportements; 2) les attitudes, les attentes et les préoccupations ou intérêts et 3) les événements reliés au travail.

Boutin (1999) note que "les auteurs de recherches portant sur ces aspects du développement professionnel de l'enseignant sont loin d'en arriver à un consensus sur les contenus de ces diverses étapes et leur ordre d'apparition" (p. 46).

Il ajoute que cette théorisation relative aux différentes étapes marquant l'insertion professionnelle est trop souvent prise au sens strict par certains chercheurs et formateurs. Il relate un fait intéressant à l'effet qu'une conseillère pédagogique a été très surprise de voir une débutante s'en sortir fort bien et ne pas retrouver en elle le taux d'anxiété généralement présent chez les novices. Wideen et *al.* (1998) soulignent effectivement qu'il existe des enseignants débutants "(...) who were not afraid to experiment, struggle, and make mistakes- teachers whose transcripts expressed a sense of joy at their emerging understanding of what it is to be a teacher" (p. 159-160). Boutin (1999) précise que plusieurs chercheurs et responsables de projets présentent ces stades aux mentors et aux novices en "termes absolus", en ce sens que chaque enseignant débutant passerait de la même manière à travers toutes ces étapes d'entrée dans le métier. Le danger, souligne-t-il, est de vouloir rechercher dans cette approche une recette miracle qui souvent mène à

des résultats contraires à ceux préconisés au départ. Boutin reconnaît cependant l'existence de certaines étapes de croissance chez l'enseignant débutant, mais "toute vision linéaire", selon lui, concernant ce développement, nuirait au développement professionnel du novice compte tenu que les chercheurs ne prennent pas assez en considération les facteurs qui découlent du contexte dans lequel l'enseignant débutant se trouve. Ces stades ne sont, aux yeux de l'auteur, que des hypothèses de travail intéressantes.

Bien que l'hypothèse de stades soit intéressante, force est de constater que le développement professionnel du novice est loin d'être linéaire. Il "emprunte des retours et des détours" qui sont avantageux, selon Boutin (1999), car ils lui donnent l'occasion de se redéfinir et de poursuivre ainsi sa formation (p. 46).

D'autre part, à travers les différentes étapes que l'enseignant débutant peut emprunter durant son entrée dans le métier, nous savons qu'il en existe une dans laquelle il peut éprouver des difficultés importantes, voire majeures, comme il en a largement été question dans le chapitre de la problématique: c'est la crise, le choc de la réalité. Afin de survivre à ses premières difficultés lors de son insertion professionnelle, le novice développerait des mécanismes dits de survie lesquels, selon Desgagné (1995), peuvent entraver l'exploration de stratégies d'enseignement, si importante à l'intégration des connaissances acquises et au développement de sa compétence professionnelle (p. 83). Il y aurait effectivement différents mécanismes d'adaptation sociale ou de stratégies de socialisation à l'enseignement, "situational adjustment", (Becker, 1971 dans Lacey, 1987). Il s'agit de trois mécanismes, qui découlent de la stratégie de l'"adaptation à la

situation” de Beker, que Lacey nomme l’adaptation intériorisée, “internalized adjustment”, la conformité stratégique, “strategic compliance”, et la redéfinition de la conformité stratégique, “strategic redefinition of the situation”. Dans sa thèse Nault (1993) parle de “conformisme aveugle”, de “conformisme réfléchi” et de “conformisme dynamique” pour décrire ces mécanismes d’adaptation (annexe I). Pour leur part, Garant *et al.*, (1999) utilisent le vocable “conformisme” “adaptation” et “émancipation” qui fait référence à celui de Lacey (1977) et à Zeichner et Tabachnik (1983) qui l’ont repris quelques années plus tard.

Le premier mécanisme fait référence à une attitude d’imitation ou de conformisme aux us et coutumes de la réalité scolaire qui a été relevée maintes fois par les chercheurs (Baillauquès et Breuse, 1993; Boutin, 1999; Gervais, 1999a, 1999b; Nault, 1993, 1999; Veenman, 1984; Zeichner et Tabachnick, 1985). Il semble que c’est l’unique manière de s’intégrer ou de se faire accepter par les collègues de travail. Le novice imite donc son entourage et évite par le fait même de s’impliquer dans toutes démarches innovatrices. Il ne prend aucune initiative, ce qui expliquerait la forte tendance à rechercher des trucs et des recettes infallibles. Cette attitude est fréquemment nourrie par une formation initiale qui laisse encore peu d’espace à la clarification des représentations du milieu scolaire chez les enseignants en formation et des intentions qui sous-tendent le choix de carrière (Boutin, 1999).

Tandis que le deuxième mécanisme fait référence, selon Lacey (1987), à une conformité stratégique, en ce sens que le novice se conforme à la culture scolaire en démontrant toutefois certaines initiatives, sans pour autant déranger ou confronter ses collègues de

travail. Selon l'auteur, ce serait le mécanisme le plus commun des trois. L'extrait suivant illustre clairement cette adaptation stratégique qu'un bon nombre de novices empruntent "Although I disagreed with my teacher-tutor, the only way to cope was to concur with her when she was present" (p. 642).

Le troisième mécanisme d'adaptation réfère à la redéfinition de la conformité stratégique. Lorsque le novice se retrouve dans une situation qui va à l'encontre de ses intérêts et de ses attentes, il réagit alors soit par de petites innovations ou de petites déviations par rapport aux attentes de son directeur ou de son superviseur, ou carrément par l'apport de nouvelles connaissances, de nouvelles valeurs et de nouvelles habiletés à solutionner les différents problèmes.

Veenman (1984), dans sa recension, parle de dissonance cognitive, "cognitive dissonance", quand justement un acquis cognitif ne correspond pas à un "expérientiel réel". En d'autres mots, c'est un problème qu'affronte le novice entre ce qu'il a appris dans sa sécurité académique et la dure réalité de l'action qui l'amène souvent à se décourager et éventuellement quitter le métier. Le succès de son insertion et de son développement professionnel dépendra de la rapidité avec laquelle il réussira à trouver des solutions.

En effet, Veenman (1984) synthétise un cadre théorique du développement cognitif, "the cognitive developmental framework" qui pourrait expliquer le succès de l'entrée dans la profession. Cette théorie, issue de l'étude de Glassberg (1980 dans Veenman, 1984), prétend que les enseignants efficaces qui ont un développement cognitif supérieur,

“higher cognitive developmental level”, sont plus flexibles, plus tolérants au stress, s’adaptent mieux et sont plus capables d’envisager différentes perspectives devant un phénomène et d’utiliser une plus grande variété de stratégies d’enseignement que les enseignants qui ont un niveau de développement cognitif inférieur, “lower cognitive developmental level”. Il résume cette théorie en utilisant l’exemple de la discipline en classe.

Beginning teachers at different developmental stages perceived and processed classroom problems in different ways. Beginning teachers at lower stages viewed themselves as defensive and unable to successfully motivate students and stated that the administration of the school should assume responsibility for discipline in the classroom. Beginning teachers at higher stages of development emphasized the importance of respect, of being flexible and tolerant, of communicating empathy, the necessity of understanding individual differences, and the desire to respond in a manner that facilitates the academic and personal growth of students (p. 162).

Veenman ajoute que l’étude de Glassberg sur cette théorie est importante étant donné qu’elle offre une meilleure compréhension des différences dans le développement cognitif chez les enseignants et peut nous aider à obtenir également une meilleure compréhension de la structure et du contenu des problèmes des enseignants.

Zeichner et Tabachnick (1985) signalent en outre que ces mécanismes d’adaptation au nouveau milieu de pratique varient en fonction de la qualité de ce milieu et du soutien disponible.

Lacey (1987) apporte des limites importantes à sa recherche concernant les stades et les mécanismes d’adaptation.

This entry must be described as a theoretical and somewhat speculative attempt to describe the professional socialization of teachers. It is theoretical because it proposes a series of concepts that enables the process of socialization to be understood using new perspectives and insights. It is speculative because the development of the concepts has taken place in a study that concentrated on the training and probationary year of teachers. There has been no similar study of teachers in mid or late career (p. 644).

Il ajoute que les nombreux enseignants qui quittent actuellement la profession ont été substantiellement négligés par les recherches et ont sûrement eu un effet important sur ceux qui demeurent dans la profession.

Même si le novice a de fortes chances de passer par cette étape d'imitation ou de conformisme à la culture du milieu scolaire qu'ont décrit plusieurs chercheurs, il atteindra un jour ou l'autre le plafond dû aux limites des modèles connus et sera confronté devant ce fameux dilemme de continuer ainsi ou de briser les barrières pour plonger tête première dans une aventure de réflexion et d'expérimentation (St-Arnaud, 1992). C'est pour cette raison que de nombreux chercheurs (Boutin, 1999; Calderhead, 1989; Héту, 1999; Gervais, 1998; Heynemand, 1995; Holborn, 1992; Legault et Paré, 1995; Legendre, 1998; Paquay, 1994; Perrenoud, 1996; Peyrache, 1999; Schön, 1983, 1987, 1994, 1996; St-Arnaud, 1992) proposent, dès la formation initiale, l'entraînement aux deux mécanismes de la pratique réflexive que Schön a identifiés (1994) soit la réflexion *en cours* d'action et *sur* l'action, qui pourraient améliorer grandement l'efficacité des interventions des néophytes.

En effet, il semble que cette méthode d'autoperfectionnement ou ce modèle d'intervention sur mesure pourrait aider le novice à surmonter les problèmes qui

surgissent dans la pratique quotidienne de son enseignement (St-Arnaud, 1992). C'est ce que nous verrons dans le prochain volet.

### 2.3.3 La pratique réflexive

Plusieurs études ont effectivement montré que pour résoudre les problèmes qui surgissent dans la pratique quotidienne de leur métier, les novices ont davantage recours à une sorte d'"improvisation" acquise quotidiennement dans leur classe qu'à la formation initiale qu'ils ont reçue à l'université (St-Arnaud, 1992, Schön, 1988, 1994, 1996). Dans la pratique, les problèmes arrivent de façon pêle-mêle et indéterminée. Ces problèmes doivent donc être bâtis à partir "des matériaux" issus des différentes situations problématiques, questionnantes et souvent fort encombrantes. L'enseignant doit alors transformer ces situations gênantes en des problèmes. C'est en découvrant le sens des situations qu'il pourra poser le problème. Il ne s'agit plus ici de résolution de problèmes, "problem solving", du point de vue de la science appliquée, mais plutôt de la façon de le poser, "problem setting", du point de vue de la science- action. Ce concept assez nouveau de la science-action est utilisé par Schön pour désigner une solution de rechange à la science dite traditionnelle (St-Arnaud, 1992). Le fondement est simple: le point de départ est une situation à changer et le point d'arrivée ou le produit recherché est un changement. Schön (1994) place donc au premier plan ce processus par lequel on clarifie la décision à prendre, les buts à atteindre et les moyens à utiliser.

Notons que Schön (1994) a marqué de façon indélébile la formation à la pratique professionnelle en démocratisant la réflexion *en cours* d'action et *sur* l'action. En effet,



il a, sans contredit, amené une contribution exceptionnelle au niveau des sciences de l'intervention. Heynemand (1995) sur ce sujet parle d'un véritable virage réflexif dans la pratique professionnelle, tandis que Bourdoncle (1993) parle d'une revalorisation importante de la pratique.

Selon Schön (1994) "les praticiens sans réflexion se limitent en même temps qu'ils se détruisent" (p. 344). C'est dans ce sens que St-Arnaud (1992) souligne un fait intéressant à la suite d'une analyse auprès des novices. Il signale que la principale difficulté rencontrée par le nouvel entrant dans le développement de l'identité professionnelle résidait dans le fait qu'après quelques années de pratique du métier, soit deux ou trois ans, le praticien n'évolue plus à partir de modèles suggérés par les autres. Il a observé deux sortes de réactions une fois que le novice est arrivé au seuil de saturation des modèles connus: 1) il limite ses souhaits et ses désirs à ceux "d'un honnête professionnel et apprend à vivre avec un taux d'échecs raisonnable" (p. 52); ou 2) il expérimente et se risque à prendre de nouvelles initiatives et crée son propre modèle d'intervention. Il devient alors un praticien chercheur qui est défini comme un intervenant qui s'engage dans la formulation de son idiosyncrasie et commence à se doter un modèle sur mesure (p. 100).

Les études d'Argyris (citées dans St-Arnaud, 1992) indiquent que la connaissance scientifique ne précède plus l'action, mais s'acquiert au fur et à mesure que l'enseignant fait des interventions. Argyris caractérise la science-action de la façon suivante: "Si vous voulez comprendre une situation, essayez de la changer" (p. 38). Cette activité professionnelle menée scientifiquement incite donc le praticien à utiliser de façon

systematique la réflexion *en cours* d'action et *sur* l'action, qui pourront améliorer grandement l'efficacité de ses interventions. Schön (1994) présente un bref résumé de ce processus en spirale composé des phases d'appréciation, d'action et de réévaluation.

- Le praticien pose un problème et essaie de le résoudre.
- Pour y arriver, il doit réorienter et restructurer la situation tout au long de son analyse du problème.
- Après avoir restructuré le problème, il cherche à connaître les conséquences et les implications qui vont en découler. C'est la vérification de son hypothèse.
- Il essaie d'adapter ensuite la situation à la restructuration.
- Il restructure de nouveau la situation suite aux changements inattendus survenus lors de ses interventions. Grâce à ce nouvel éclairage, il réalisera de nouvelles réflexions *en cours* d'action et *sur* l'action (p. 169-170).

Nous pouvons constater que le praticien apprivoise le problème de la pratique comme s'il était unique en son genre. Selon Schön (1994), il travaille alors en "artiste". Pour Heynemand (1995) c'est "la création de l'objet de connaissance" donc "une construction personnelle à chacun" (p. 178).

Schön (1983) décrit le terme réflexion *en cours* d'action comme un processus mental qui permet à un professionnel de s'adapter à chaque situation où il exerce sa profession. C'est une sorte de conversation perpétuelle entre le praticien et les différents événements de sa pratique. Selon lui, le praticien qui réfléchit dans l'action utilise trois sortes d'expérimentation:

- "l'expérimentation d'exploration": j'ai essayé plusieurs interventions...(p. 145);
- "l'expérimentation par l'action": j'essaie cette intervention en ayant comme visée un changement (p. 146);
- "la vérification d'hypothèses": je mets en place cette intervention qui déterminera la meilleure hypothèse parmi les hypothèses concurrentes (p. 146).

Il signale que

In a reflective conversation, the values of control, distance, and objectivity - central to technical rationality - take a new meaning. The practitioner tries, within the limits of virtual world, to control variables for the sake of hypothesis-testing experiment. But his hypotheses are about the situation's potential for transformation, and as he tests them, he inevitably steps into the situation. He procedures knowledge that is objective in the sense that he can discover error - for example, that he has not produced the change he intended. But his knowledge is also personal; its validity is relative to his commitments to a particular appreciative system and overarching theory. His results will be compelling only for those who share his commitments (1987, p. 79).

Ainsi, selon l'auteur, réfléchir *en cours* d'action signifie expérimenter. Autrement dit, l'intervention entière est une recherche. Expérimenter, c'est répondre à la question fondamentale: "Que se passe-t-il si...?" C'est agir pour savoir où mène l'action et c'est le praticien qui est le chercheur principal compte tenu qu'il est le seul à connaître la voie lui permettant d'entrer dans cet univers d'informations pouvant expliquer rigoureusement son manque d'efficacité en vue de planifier une action efficace et de faire naître un nouveau savoir. Pour sa part, dans son écrit sur les origines du concept de la pratique réflexive en enseignement, "reflective teaching", Calderhead (1989) comprend Schön de la façon suivante: "Reflection-in-action is viewed as the exercise of interactive, interpretative skills, in the analysis and solution of complex and ambiguous problems" (p. 44). Tandis que réfléchir *sur* l'action exige du praticien de revenir de manière réflexive sur ce qu'il a fait soit individuellement ou collectivement. Cette réflexion sur l'action peut prendre diverses formes comme, entre autres, le journal

professionnel ou le récit pédagogique, des résumés réflexifs, des séminaires où l'on analyse des événements marquants, etc. (Heynemand, 1995).

Cependant, Schön (1994) apporte certaines précisions concernant la réflexion *en cours* d'action. En dépit du fait que les termes *réflexion en cours d'action* sont, d'une certaine façon, contradictoires, selon lui, cette contradiction ne semble nullement empêcher qu'on puisse réfléchir sur l'action en cours. Ce n'est évidemment pas le cas pour toutes les situations, mais, en général, ce processus est possible. En enseignement par exemple, plusieurs situations font en sorte que les praticiens ont suffisamment de temps pour penser à ce qu'ils sont en train de faire. Il existe évidemment des moments où tout se déroule à une vitesse vertigineuse, mais, à l'intérieur des intervalles, le praticien a tout le temps nécessaire pour réfléchir. Il émet d'ailleurs la proposition judicieuse de donner une place de choix aux manières par lesquelles les praticiens apprennent à trouver des occasions de réfléchir *en cours* d'action. Schön (1994) ne cache pas le fait que la réflexion puisse freiner provisoirement l'action, par exemple quand il s'agit de modifier certains gestes ou comportements, mais la réelle question qu'il soulève ne réside pas dans le fait de devoir ou non réfléchir, mais bien: à quelle sorte de réflexion doit-on avoir recours pour se dégager du carcan? En somme, l'action et la pensée sont complémentaires: l'action est le prolongement de la pensée dans l'expérimentation et la réflexion maintient l'action et ses changements ou ses résultats.

Carbonneau et Héту (1996) émettent cependant une mise en garde concernant l'utilisation de cet exercice, surtout en formation initiale. Il semblerait en effet opportun de doser cette pratique chez les étudiants afin d'éviter l'apparition d'une compréhension

fragmentée de la réalité au désavantage de l'aptitude à agir. De plus, pour reprendre un terme si cher à Meirieu (1991), par "convenance académique", les étudiants ont tendance à inclure systématiquement ce concept dans leurs travaux. Carbonneau et Hétu (1996) signalent que tout ne doit évidemment pas devenir matière à analyser. La pratique réflexive doit donc avoir une place centrale dans la formation initiale sans pour autant qu'elle devienne la panacée de toute la formation.

Selon Schön (1994), les conditions actuelles dans les écoles, entre autres, primaires et secondaires permettent difficilement à l'enseignant de faire de la pratique réflexive. En effet, nous n'avons qu'à souligner un rapport élevé élèves-maître, une conception du savoir rigide, des programmes d'enseignement morcelés, le contrôle que subissent les enseignants par la direction, les parents, les pairs et la commission scolaire, un système d'évaluation exploité à outrance, l'aménagement de la grille-horaire, l'intégration des élèves en difficulté d'apprentissage, de comportement ou autres, et la conception répandue que l'enseignant est un technicien qui a acquis systématiquement des savoir-faire techniques. Devant ce constat, même si le novice a été sensibilisé dans sa formation initiale à la pratique réflexive, il n'en demeure pas moins que les conditions qu'il va affronter dans l'entrée de son métier, feront obstacle surtout en ce qui a trait à la réflexion *en cours* d'action. Un enseignant réflexif a besoin d'un environnement éducationnel adapté afin d'avoir la possibilité d'expérimenter. Schön souligne que "La liberté de réfléchir, d'inventer et de différencier perturberait l'agencement institutionnel de l'espace et du temps" (p. 391). L'auteur note que la majorité des enseignants sont emprisonnés dans un savoir organisationnel et un système institutionnel fondés sur le

contrôle, l'autorité, l'information, la surveillance et les récompenses. La liberté accordée à l'enseignant d'introduire des variantes dans ce système fortement établi demeure minime.

L'étude de Gervais (1998) sur l'analyse des réflexions écrites effectuées par les étudiants dans le cadre du cours de microenseignement et le recueil de leurs commentaires en ce qui a trait à la pratique réflexive privilégiée par ce cours, indique que certains étudiants mentionnent qu'ils ne peuvent effectivement parler de pratique réflexive dans ce cours parce que "l'environnement est trop contrôlé" (p. 69). De son côté, Legendre (1998), qui présente les études de cas comme outil pédagogique utile dans le développement des habiletés de pratique réflexive en formation initiale, suggère de mettre également sur pied des dispositifs adéquats dans le milieu scolaire afin que la pratique réflexive soit évoquée (p. 98).

Il semble donc important que les commissions scolaires aient un rôle fondamental dans la mise en place des structures, du personnel, et des conditions qui permettraient pour tout professeur débutant de développer cette pratique réflexive, sachant pertinemment que nous ne touchons qu'à la pointe de l'iceberg. Ce qui implique, non seulement, l'instauration de telles situations, mais la vérification que les conditions préalables suggérées par Schön soient respectées: un nombre réduit du rapport élèves-maître, un horaire flexible, des équipes de travail pour communiquer avec ses collègues, partager ses opinions et les confronter, etc.

En dépit de la simplicité “apparente” du modèle de Schön, St-Arnaud (1992) ajoute que la conceptualisation de ce modèle d'intervention sur mesure ne semble effectivement pas facile compte tenu que la culture professionnelle ne cesse de proclamer l'utilisation des modèles connus. Pour sa part, Baillauquès (1999) abonde dans le même sens et souligne que ces obstacles institutionnels sont la conséquence directe des réactions de résistance psychologique chez le praticien. Cette auteure note qu'en effet, l'enseignant a certaines difficultés à créer son propre modèle, à prendre des décisions seul, à faire preuve de discernement et à se responsabiliser. Il a plutôt tendance à se coller à l'immobilisme et à la routine. L'explication qu'elle soutient est que la réflexion du praticien sur ses interventions demande une réflexion sur lui-même. Cette réflexion implique nécessairement une remise en question de ses valeurs, ses croyances, ses idéaux, ses savoirs, en somme de l'ensemble de sa vie personnelle et professionnelle.

Boutin (1999) ajoute que le concept de rapport au pouvoir semble également un point sensible et très délicat de la tâche de l'enseignant en ce sens que le nouvel entrant ne sait pas vraiment de qui il relève, quels sont ses vrais droits et son réel pouvoir. Il n'est alors pas surprenant qu'il reproduise, dans son rôle récent d'enseignant, la relation au pouvoir qu'il avait quand il était élève ou étudiant à l'école. Il a peur de ne jamais être à la hauteur des exigences de ce métier qu'il considère encore fort grand. De plus, l'auteur mentionne que la précarité de l'emploi continue d'encourager l'assujettissement de l'enseignant face à l'autorité engendrant le maintien du conformisme aveugle. Il ne réussit malheureusement pas à prendre la place qui lui revient. Rappelons que l'ensemble des conditions de travail difficiles exposées par les différents chercheurs

(Baillauquès et Breuse, 1993; Gold, 1996; Nault, 1993; Veenman, 1984), ainsi que les conditions précaires d'embauches (Mukamurera, 1999) amplifient ce conservatisme qui jette, une fois de plus, une ombre au tableau.

Malgré ces obstacles personnels et institutionnels, la pratique réflexive semble être un moyen efficace dans l'insertion professionnelle de l'enseignant, mais également tout au long de l'exercice de son métier. En effet, si on dit que l'enseignant est un être "psychiquement en danger" (Abraham, 1984), c'est souvent parce qu'il fait face à des situations nouvelles à chaque jour, sans pouvoir avoir spontanément recours à des *habitus* (Perrenoud, 1996) qui lui serviraient à résoudre ses difficultés professionnelles.

Enfin, pour s'engager dans une telle démarche, l'enseignant doit démontrer des qualités comme le courage, le cran, la vigilance qui permettent cette ouverture qui est si nécessaire dans le développement de la lucidité (Perrenoud, 1996) et de la conscience de la réalité (Artaud, 1981; Legault et Paré, 1995) afin d'en arriver à une meilleure compréhension de sa propre personne. En effet, Legault et Paré (1995) ajoutent qu'il est impossible de décider à l'avance ce qui va arriver. "Une attitude d'écoute et d'ouverture à l'imprévu est nécessaire" (p. 160). "(...) quoi que l'on fasse en éducation, on travaille toujours sur soi" ont souligné plusieurs participants au cours de leurs séminaires (p. 157). Celui qui possède déjà certaines caractéristiques personnelles inhérentes à la pratique réflexive augmente ses chances d'être, plus tôt, en situation de succès dans ses débuts professionnels.



### 2.3.4 La personne de l'enseignant ou le facteur personnel

Effectivement, les écrits ont fréquemment signalé que les caractéristiques personnelles de l'enseignant conditionneraient le succès ou l'insuccès dans l'entrée dans le métier, mais également dans son développement professionnel (Abraham, 1972, 1984; Baillauquès et Breuse, 1993, Baillauquès, 1999; Boutin, 1999; Breuse, 1984; Héту, 1988, 1999; Héту et Boyer, 1988; Nault, 1999).

Au cours de ses premières années d'enseignement, le novice sera appelé à vivre des situations parsemées de problèmes, souvent sérieux, et qu'il devra tant bien que mal essayer de les résoudre seul afin d'en arriver à une certaine sécurité personnelle, élément essentiel à sa propre évolution et à celle de ses élèves (Abraham, 1984). La présence de ces sources de tension quasi permanente engendre alors, selon l'auteure l'obligation chez le novice de les affronter et de les accepter. Il n'y a pas que le métier d'enseignant qui offre des conditions de travail insatisfaisantes, mais une des particularités des professions à caractère relationnel est l'engendrement d'une remise en question continuelle de soi-même. Abraham (1984) souligne que ce n'est pas le cas pour les professions qui résident uniquement en un lien de l'individu avec son travail. En effet, elle note que ces types de profession jouent pour le psychisme un rôle neutre. L'environnement de l'enseignant est distinct en ce sens qu'il est changeant et précaire. Elle mentionne que tout au cours de sa vie professionnelle, l'enseignant est perpétuellement exposé "à une remise en question de lui-même, de son narcissisme, toujours face à des miroirs qui lui renverraient de lui-même des images déformées, différentes entre elles" (p. 49). Selon l'auteure, l'enseignant semble davantage

vulnérable dans ses débuts, ce qui signifie qu'il faut, à partir de l'école normale, lui apprendre à s'accepter tel qu'il est devant son groupe d'élèves et face à ses responsabilités. Il doit pouvoir être en mesure de mettre en branle des mécanismes de défense appropriés et "non névrotiques" (p. 50) lorsqu'il est en situation de discordance ou de dissonance affective ou cognitive.

Le facteur personnel, selon Baillauquès et Breuse (1993), réclame ici toute son importance. En effet, ils soulignent que

(...) la capacité d'accepter les mouvements des élèves, leurs questions ou leurs revendications, de tolérer ou même d'encourager la discussion, de comprendre ou parfois de favoriser des moments de détente, de supporter quelque bruit ou de ne pas obtenir d'emblée la réponse attendue, dépendent profondément de l'attitude, des valeurs, des attentes du maître (p. 54-55).

Abraham (1984) considère que c'est presque en catimini qu'on ose parler du développement de la personne dans la formation des maîtres. Pourtant elle note avec ferveur que le meilleur outil de travail qu'un enseignant peut avoir, c'est sa propre personne. C'est lui qui doit s'ajuster aux situations nouvelles et non pas le matériel mis à sa disposition. Elle souligne que pour être un enseignant

(...) il doit être présent avec son intellect, mais aussi ses sensations, sa sensibilité et ses émotions. Il doit pouvoir vivre et communiquer avec ses peurs. Cela ne va pas de soi. Cela exige un travail de formation, le travail du développement personnel (...) l'éducateur doit découvrir et accepter que son outil majeur soit lui-même, que sa réussite passe par sa capacité à s'impliquer dans le présent de la situation scolaire, à accepter et exploiter l'imprévu qui surgit (p. 143).

Dans le même esprit, Breuse (1984) émet l'hypothèse que l'absence de prise en compte de l'enseignant en tant qu'individu au cours de sa formation universitaire et aussi de sa carrière est la principale cause des difficultés des enseignants. De plus en plus d'auteurs et de chercheurs placent d'ailleurs la formation centrée sur la personne au coeur de leurs préoccupations (Artaud, 1981; Baillauquès 1990; Baillauquès et Breuse, 1993; Baillauquès, 1999; Boutin, 1999; Héту, 1999; Breuse, 1984; Legault et Paré, 1995; Perrenoud, 1996; Schön, 1994). Selon Breuse (1984), la meilleure aide qu'on pourrait apporter au futur enseignant consisterait à le guider vers une plus grande connaissance de soi et de ses propres ressources afin de l'outiller pour mieux affronter les rudes réalités de sa pratique professionnelle. Cependant, il ajoute que "rien ou presque n'est encore véritablement entrepris au niveau de la personne" (p. 145).

Dans ce cas, pour que l'enseignant accède, à juste titre, à l'autonomie professionnelle qui lui revient, il faut lui donner la chance de se comparer à lui-même en lui offrant une formation initiale et continue qui permettent la transformation de son être (Abraham, 1984). C'est la raison pour laquelle Héту (1999) a constitué un groupe de recherche à l'Université de Montréal au début des années 90 qui avait justement pour but de développer une approche de formation "axée sur la prise de conscience et le soutien du processus de transformation personnelle et professionnelle dans les moments de passage ou de rupture" à partir de l'histoire de vie et de pratique éducative (p. 65). Ce groupe de recherche fait partie du laboratoire de Transformation Intérieure et Pratique Éducative (TIPE). Les travaux des quatre professeurs-chercheurs portent sur les éléments suivants.

(...) l'investissement du praticien-chercheur dans la compréhension de sa pratique, dans la théorisation de celle-ci à partir de l'exploration du sens des expériences professionnelles et, enfin, dans l'implication expérientielle de celui-ci pour réaliser à la fois son propre développement professionnel et produire des connaissances scientifiques (Hétu, 1999, note de bas de page, p. 65)

Hétu (1999) souligne que ces travaux sont en rapport avec des pratiques en formation initiale et continue orientées sur "le changement, l'innovation, l'exploration de soi et le processus créateur dans le contexte de la pratique éducative" (p. 65).

D'autres auteurs et chercheurs, dans le cadre de plusieurs projets sur le développement de la pratique réflexive, que nous venons d'exposer, ou de la réflexivité dans le sens large du terme, en provenance de différentes universités comme, entre autres, l'Université Laval (Legault et Paré, 1992), l'Université d'Ottawa (Artaud, 1981), l'Université du Québec à Montréal (Boutin, 1999), l'Université de Rennes II (Baillauquès, 1999), l'Université de Genève (Perrenoud, 1996), l'Université de Simon Fraser (Holborn, Wideen et Andrews, 1992a,b), ainsi que le psychologue St- Arnaud (1992) et le consultant et homme de science, Schön (1987, 1994, 1996) s'accordent tous pour dire que pour qu'il y ait un apprentissage significatif et une croissance de la personnalité, l'enseignant doit être en mesure de comprendre la réalité dans laquelle il se trouve, c'est-à-dire prendre conscience de ses actes, afin de pouvoir la changer (Artaud, 1981). Cette prise de conscience, parfois douloureuse, exige un travail sur soi (Perrenoud, 1996). Pour y arriver, des qualités telles que la lucidité et le courage permettent cette ouverture qui est si nécessaire à la compréhension de ce que nous sommes, souligne l'auteur. Artaud (1981) parle d'exploration du vécu dans l'unité

dialectique des savoirs théorique et pratique. L'exploration réfère à ce que l'apprenant fasse l'effort de "symboliser" son vécu, à ce qu'il prenne conscience de ce qu'il sait et de ce qu'il ne sait pas. Cette démarche cruciale, selon l'auteur, permet à l'apprenant de se retrouver face à lui-même comme "un sujet à part entière dans l'acte de connaître" (p. 146). Prenant le temps nécessaire pour réapprivoiser son expérience, il peut ainsi acquérir les différents contenus de façon personnelle et créative. Il ajoute que de plus en plus de facultés d'éducation offrent dans leurs programmes de formation des séminaires d'intégration qui ont comme visée de comparer les savoirs théoriques avec les savoirs pratiques afin de permettre à l'apprenant de mieux construire son identité tant professionnelle que personnelle.

Pour qu'il y ait changement, entre autres dans une situation de stress ou de crise, Legault et Paré (1992) notent que le praticien doit identifier et comprendre les composantes de ses interventions afin de mieux les contrôler. Pour reprendre leurs termes, il doit être capable de "pénétrer la réalité". Ce qui les amène à introduire le concept de prise de conscience des "connexions "pratique-sens"" ou d'action conscientisée (p. 127).

Par conséquent, les caractéristiques personnelles de l'enseignant jouent un rôle essentiel tant dans sa formation universitaire que dans l'entrée dans la profession. Boutin (1999) souligne que le débutant doit lui-même concourir à la création de sa personnalité d'enseignant. Il déplore le fait que ces caractéristiques soient malencontreusement rarement considérées quand il est question de le soutenir lors de ses premiers pas dans le métier.

Baillauquès et Breuse (1993) apportent une proposition audacieuse en soutenant qu'une formation psychologique à la profession enseignante est essentielle afin d'assurer "le soutien et d'abord la formation du professeur quant à l'acceptation des paradoxes, des incertitudes et des anxiétés qui caractérisent sa pratique" (p. 192). Et, en ce qui a trait à l'insertion professionnelle, ils suggèrent qu'un travail majeur soit à effectuer avec les futurs enseignants pour faire ressortir, dans le domaine du possible, leurs premières images et croyances, leurs attentes reliées à l'enseignant, à l'élève, au savoir et au rapport qui les unit dans la classe, à l'intérieur d'un groupe. En d'autres termes, cette proposition trouve ses assises dans un rapport intime de l'individu à son métier. Compte tenu que ce dernier est fortement basé sur les relations, Baillauquès (1990) souligne qu'il fait référence incontestablement à des capacités psychologiques bien particulières. Dans ce cas, elle note que "l'impact de cette dimension est d'autant plus fort qu'elle est niée" (p. 11). Ferry (1990), dans la rédaction de la préface du livre de Baillauquès (1990), termine en précisant les principaux objectifs de la formation psychologique des enseignants.

Se reconnaître dans son rôle, savoir reconnaître et accepter les attentes et les réactions d'autrui, y compris les frustrations qu'il peut vous infliger, renforcer les processus intégrateurs de pôles contraires (du désir et de la loi, du jeu et de l'effort, de la réalité et du rêve), assumer ses ambivalences (...)  
(p. 10).

La pièce manquante du puzzle de la construction de la professionnalité des enseignants est, selon Baillauquès (1990), leur formation psychologique. En effet, le développement de l'identité professionnelle va bien au-delà de l'acquisition de compétences

disciplinaires, didactiques et gestionnaires, et bien au-delà semble-t-il d'une formation centrée sur la personne.

Tenant compte de ces constats, les caractéristiques personnelles du novice semblent être un outil dans le succès de son insertion professionnelle en dépit des conditions de travail et d'entrée dans la profession souvent difficiles. Il apparaît que plus l'enseignant est bien avec lui-même, plus il est satisfait de son travail, plus il a de chance de conserver son équilibre mental. S'appuyant sur Borrowes (1980), Abraham (1984) souligne que le meilleur "manager" de stress doit s'exprimer dans l'intégration de toutes les facettes de la personnalité de l'individu: pensée, émotions, sentiments, corps, esprit et vies intérieure, extérieure, privée et professionnelle. En ayant une bonne connaissance de lui-même et en sachant ce qui se passe en lui, il se trouve alors dans un état de détente et d'empathie qui l'amènent vers une plus grande compétence.

Le prochain volet présente des écrits des quinze dernières années qui traitent du support accordé aux enseignants débutants.

#### **2.4 Les mesures de soutien à l'entrant**

C'est clair que les nouveaux enseignants nécessitent une assistance systématique pendant la période de l'insertion professionnelle note Veenman (1984). Dans sa recension des écrits, Gold (1996) souligne qu'une des plus importantes raisons pour développer des mesures de soutien aux enseignants débutants est la préoccupation due à l'attrition. En effet, l'auteure signale que la nécessité de soutenir les novices découle des résultats

d'études relatifs aux taux particulièrement élevés d'attrition des novices au cours de leurs trois premières années d'enseignement. Elle ajoute que recevoir du soutien dans des situations difficiles peut aider le novice à faire deux choses en particulier: prendre conscience de ses sentiments négatifs et affronter le malaise psychologique qu'il éprouve. Plusieurs auteurs croient justement que des programmes d'aide devraient être offerts, tôt dans la carrière, pour prévenir le départ des enseignants talentueux et intelligents. Un programme de soutien à l'insertion qui les aidera à effectuer la transition de l'université à la classe est alors vital afin de maintenir et de développer ultérieurement ce qu'ils ont appris lors de leur formation initiale.

#### **2.4.1 Les programmes de soutien**

Depuis le milieu des années 80, les programmes d'aide à l'insertion professionnelle ont fait l'objet de nombreuses études et expérimentations tant en Amérique, en Europe, en Australie, qu'en Asie (Baillauquès et Breuse, 1993; Desgagné, 1994; Garant et *al*, 1999; Gervais, 1999a, 1999b, Gold, 1996; Gouvernement du Québec, 1992, 1995a, Houde, 1992; Nault, 1993; Tisher, 1982; Walker, 1992).

Il existe en effet un nombre impressionnant de programmes d'insertion qui ont vu le jour depuis une quinzaine d'années, particulièrement chez nos voisins du sud, suite à la publication du rapport *National Commission on Excellence in Education* (1983): *A nation at risk* qui mettait en lumière la piètre qualité de l'enseignement dans les écoles américaines, ainsi que la publication de deux autres rapports, parus en 1986, soit le rapport *Canergie A Nation Prepared: Teachers for the 21st Century* s'inscrivant dans



des perspectives économiques et organisationnelles de la profession, et le rapport *Tomorrow's Teachers* qui est le résultat du Holmes Group, centré sur la formation.

Actuellement, la plupart des états aux États-Unis exigent un programme d'aide pour le novice qui prend ses fonctions. Dans sa revue des écrits, Gold (1996) présente un canevas, tiré du manuel *the National Association of State Directors of Teacher Education and Certification* (NASDTEC) pour vérifier, comparer et analyser ces programmes d'aide. Ce canevas découle de l'analyse des btss (the beginning teacher support system) existant dans 31 états.

Le btss doit comprendre les sept éléments suivants:

- la participation d'enseignants débutants, mais pas uniquement des débutants;
- un mentor qui guide les enseignants débutants au cours de leur première année;
- une formation pour l'équipe de mentors leur permettant d'augmenter leur efficacité dans le soutien aux enseignants débutants;
- la mise sur pied d'un programme d'aide basé sur les besoins identifiés conjointement par l'enseignant débutant et son mentor;
- un budget provenant de l'état ou du "employing school district" ou des deux paliers, consacré exclusivement au soutien des enseignants débutants;
- une procédure pour évaluer les nouveaux enseignants en tant qu'enseignants débutants plutôt que la procédure utilisée pour l'ensemble des enseignants;
- une procédure pour évaluer l'efficacité de cette structure d'aide et pour cibler les changements nécessaires (Gold, p. 565).

Nous présentons en annexe III quelques programmes américains relatifs aux mesures de soutien à l'entrant analysés selon le canevas de NASDTEC. Le but de ce travail n'est pas de faire une analyse rigoureuse de tous les programmes d'insertion professionnelle, mais plutôt de mettre en évidence la variété de ces programmes d'aide à l'entrée de la profession ainsi que certains résultats ou certaines propositions.

Gold (1996) souligne l'importance des programmes de soutien pour aider les enseignants débutants et pour réduire le taux d'attrition. Ce qui est essentiel est de porter une rigoureuse attention aux éléments suivants: 1) la cueillette suffisante de données afin de documenter la performance peu satisfaisante des novices, incluant les tentatives pour remédier aux attitudes d'enseignement inefficaces; 2) la volonté à la fois des administrateurs et des mentors d'exercer leur jugement professionnel afin d'exclure les personnes n'ayant pas pu atteindre le minimum de compétence requis pour poursuivre l'exercice de leur profession; 3) les types de soutien offerts aux nouveaux enseignants ainsi que l'efficacité de ces soutiens; 4) la poursuite de la recherche afin d'identifier les facteurs déterminants associés au maintien du nouvel enseignant dans sa profession; 5) l'identification des causes d'abandon des nouveaux enseignants performants et la confrontation de ces résultats avec ce que la recherche a révélé sur le taux d'attrition des novices; 6) le développement de cadres conceptuels qui décrivent la façon dont les programmes sont organisés dans le but d'obtenir les résultats escomptés; et 7) la mesure de l'impact des politiques comme les mandats qui prescrivent les éléments des programmes d'insertion.

Au Québec, rappelons que depuis plusieurs années, le ministère de l'Éducation a proposé de nouvelles mesures d'accueil au nouvel entrant suite aux différentes expérimentations effectuées à travers la province. Gervais (1999b) souligne que les conditions facilitant l'efficacité de ces mesures, le résultat de celles qui ont été entreprises avec succès, les personnes qui devraient se sentir concernées par ces mesures, et les avenues suggérées aux universités demeurent encore imprécis et peu documentés.

### 2.4.2 Le mentorat

À l'intérieur des programmes d'insertion, une des mesures d'aide les plus répandues est l'accompagnement du novice par un enseignant chevronné, appelée habituellement le mentorat (Gervais, 1999b; Houde, 1995; Walker, 1992). Houde (1995) signale qu'effectivement depuis une décennie, il y a un engouement pour ce mode de soutien tant au Canada qu'aux États-Unis. Le mentorat n'est pas un concept nouveau. Il prend ses origines dans le poème épique grec d'Homère intitulé l'Odyssée. Dans ce conte classique, Ulysse, un grand guerrier royal, confie son fils Télémaque à un vieil homme nommé Mentor qui a pour rôle de l'éduquer et de l'élever pendant qu'il combat à la guerre de Troie. La responsabilité de Mentor, en tant qu'ami loyal en qui Ulysse a toute sa confiance, était de démontrer toute son intégrité, sa sagesse et son implication personnelle auprès de Télémaque qui, à son tour, devait lui vouer respect. Il était alors le protégé de Mentor (Gold, 1996; Houde, 1995; Walker, 1992). Le nom Mentor, en perdant sa majuscule, est devenu un terme de la langue courante, un substantif qui désigne un rôle particulier: un guide, un conseiller, un maître (Houde, 1995, p. 13). Gold (1996) décrit la relation de ces deux personnages comme étant

(...) mutually respectful and highly personal as well as demanding and rewarding. From this relationship comes the sense of mentoring as being an emotional interaction between a younger person and an older one in which the mentor's responsibility is to help shape the growth and development of his or her protégé (p. 572).

Les programmes de mentorat ont émergé au cours des années 70 dans les agences gouvernementales et les municipalités. Dans les années 80, les institutions de formation

telles que les universités, les écoles primaires et secondaires ont emboîté le pas étant donné que, dans d'autres domaines, ces mesures avaient fait leurs preuves. Par conséquent, en éducation le mentorat possédait inévitablement une certaine valeur, spécialement pour les enseignants débutants (Gold, 1996). C'est ainsi que les programmes de mentorat ont pris naissance, un peu partout dans le monde, et ont été développés avec l'idée que celui ou celle qui assume le rôle de mentor prend la responsabilité d'être un guide, "teacher guardian", un modèle, "role models", et un protecteur en qui le novice peut avoir toute confiance (p. 572).

Dans son relevé de la littérature, Gold recense plus d'une dizaine de définitions du mentorat. Elle en arrive à la conclusion qu'il n'existe aucune définition universelle malgré que cette mesure soit présente dans presque tous les programmes américains d'aide à l'insertion. En fait, elle souligne que plusieurs éducateurs croient qu'une meilleure définition du mentorat est essentielle si les efforts visant le développement de l'enseignant sont appelés à se poursuivre en rapport avec ce concept, tandis que d'autres soutiennent qu'une définition universelle serait superflue et contraignante, et que le rôle du mentor tel qu'il devrait être joué est largement incompatible avec les valeurs existantes et préconisées, les normes établies, et les structures de l'enseignement. Certains croient fermement au rôle du mentor et à des balises bien spécifiques dans leur formation et dans leur sélection. Ce qui amène l'auteure à noter qu'il est urgent de réexaminer la question du rôle de soutien en éducation. Elle pose alors la question suivante: est-ce que la définition de ce concept, tirée du poème d'Homère, et que plusieurs ont adoptée, est toujours appropriée en éducation?

Pour sa part, Walker (1992) note que la définition la plus courante d'un mentor est "someone who is always there for collegial support, but not dependency. It is through interaction within a positive working relationship that proteges or novices are encouraged to achieve their personal and professional goals" (p. 6). L'auteur ajoute que le novice va vers le mentor avec l'espoir qu'il ne connaîtra pas seulement comment faire les choses, mais, plus important encore, qu'il connaîtra comment bien les faire.

Par ailleurs au Canada, Houde (1995) dans son essai consacré au mentorat s'appuie sur une centaine d'auteurs, sur son enseignement, et sur diverses sessions de formation qu'elle a données pour ressortir les douze fonctions du mentor:

- "accueillir le protégé dans le milieu, le présenter aux autres membres";
- "guider le protégé dans le milieu en lui faisant part des normes, des valeurs et des tabous de la culture organisationnelle";
- "enseigner au protégé";
- "entraîner le protégé à acquérir des habiletés précises reliées à la pratique d'un travail";
- "répondre du protégé auprès des autres membres du milieu (...)";
- "favoriser l'avancement du protégé dans ce milieu";
- "être le modèle du protégé (...)";
- "présenter des défis au protégé et lui fournir l'occasion de faire ses preuves";
- "conseiller le protégé sur une question ou l'autre";
- "donner du feedback direct, utile et constructif";
- "soutenir moralement le protégé, particulièrement en période de stress";
- "sécuriser le protégé" (p. 103 à 106).

Malgré des contextes différents, les études illustrent l'importance du mentorat dans les premières années des enseignants débutants. En effet, le principal avantage relatif à ce mode d'accompagnement est le rehaussement du développement personnel et professionnel à la fois du mentor et du protégé. En effet, les protégés apprennent à

prendre des risques, “risk-taking-behaviors”, développent des habiletés reliées à la communication, à la politique du milieu et à leur profession. Ils qualifient le mentorat ainsi “quite positive” (Gold, 1996, p. 574).

Ce mode d’accompagnement aide également les enseignants expérimentés à augmenter leur respect face à eux-mêmes et à renouveler leur enthousiasme face à la profession. Plusieurs mentors ont d’ailleurs révélé que participer à une telle relation les amenait à porter un plus grand respect aux protégés qui travaillaient avec eux. De plus, un autre avantage important, souvent signalé dans les études, est que la relation mentors protégés se poursuit au-delà du projet. La conception du mentorat des nombreux auteurs recensés par Gold rejoint alors, en partie, la perspective dans laquelle Houde (1995) s’inscrit soit celle du “développement du mentor et du protégé en tant qu’adultes” (p. 16).

En conséquence, compte tenu que le but premier du mentorat est d’assister les novices et de les encourager à réussir leurs premières années d’enseignement, une des considérations majeures dans le succès de ce mode d’accompagnement est la sélection et la préparation des mentors. Faisant un tour d’horizon assez complet des études, Gold (1996) met en relief les éléments essentiels dans le choix des mentors:

- le mentor est considéré comme expert par ses collègues de travail;
- le mentor démontre des habiletés dans l’analyse et la pratique réflexive concernant l’enseignement;
- il démontre un ardent désir d’être un mentor et de travailler avec des nouveaux enseignants;
- le mentor démontre un engagement peu commun face à son rôle de leader (p. 574).

D'autres facteurs sont considérés tels que l'âge et le sexe, le degré d'enseignement et la matière à enseigner, le style et la philosophie d'enseignement, et la proximité géographique. Un aspect supplémentaire à considérer, qui selon nous est crucial, réside dans l'obligation qu'ont les mentors de continuer à développer leurs habiletés professionnelles et personnelles. Gold (1996) signale que

Familiarity with educational literature regarding effective schooling, classroom discipline, management skill, and current issues in curriculum development are all vitally important in assisting new teachers (...). Being able to assist in areas of emotional welfare along with demonstrating personal problem-solving techniques are essential if the new teacher is going to be successful in handling the stress that comes with the many adjustments being made during the first years (p. 575).

Cette dernière cite Little (1990) qui mentionne que la sélection des mentors peut être fort problématique. Elle la décrit de façon péjorative "an artifact of isolated work in schools, a problem that achieves its present magnitude only because many teachers have no sensible grounds on which to grant or deny someone the right to lead them" (p. 575).

En résumé, Gold souligne que la relation entre les nouveaux enseignants et les mentors peut valoir la peine si les enseignants expérimentés sont soigneusement choisis, récompensés (p. 578) et encouragés à mettre à contribution leur niveau d'expertise et leur sagesse pour guider et inspirer les novices qui commencent leur carrière. Il est également essentiel que les nouveaux entrants, qui ont besoin de soutien et d'encouragement à travers les mois les plus marquants, "most impressionable months", de leur entrée dans la profession, aient la possibilité de pouvoir discuter de leurs besoins librement avec leur mentor étant donné, comme nous l'avons souligné à plusieurs

reprises, que les premiers mois sont déterminants dans la conception qu'ils se forgeront de l'enseignement ainsi que de leur engagement face à leur profession (p. 578).

Évidemment sans l'appui incontestable de l'université, c'est-à-dire l'aide aux futurs et aux nouveaux enseignants dans l'acquisition des habiletés dans l'analyse de leur enseignement, dans l'évaluation de leur travail auprès des étudiants, dans l'anticipation des besoins de ceux-ci (...), le succès de ce mode d'accompagnement est mis en péril (Gold, 1996, p. 581). De plus, l'université peut aider les novices à intégrer les nouvelles recherches et théories dans leur enseignement, à conduire leurs propres recherches, et à apprendre à rencontrer leurs besoins personnel et professionnel. En effet, tout comme dans l'exposé de la problématique, les universités et les écoles devraient travailler de concert dans l'apprentissage du métier du novice au cours de ses premières années.

Universities and the schools will need to work together in teacher preparation and in-service programs to meet the challenges facing beginning teachers in transforming their knowledge of the subject matter into a form of knowledge that is appropriate for their students and for the specific task of teaching. New teachers will also need to gain knowledge of learners and learning, of curriculum and context, of goals and objectives, and of pedagogy (Gold, p. 586).

Un soutien approprié et efficace peut grandement aider les enseignants débutants à vivre positivement l'entrée dans la profession. Cependant, la majorité des programmes d'aide à l'insertion ont mis davantage l'accent sur le soutien à l'enseignement, "instructional support", plutôt que sur le soutien personnel et psychologique, "personal-psychological support", (Gold, 1996, p. 588). Étant donné qu'il existe diverses interprétations du



concept de soutien à l'entrant et que souvent elles sont contradictoires, des recherches futures sont nécessaires afin de valider et de clarifier la contribution de chacune d'elles.

Studies conducted on each approach could lead to a blending of the strengths of each whereby they mutually enhance the total development of the new teacher instead of separating the professional from the personal. Either approach alone is an imperfect model; both are needed in enhancing the development of new professionals and helping to improve the profession (Gold, p. 587).

En résumé, la revue des écrits des quatre-vingts dernières années permet, de façon générale, de situer notre questionnement de recherche dans le domaine de la socialisation professionnelle de l'enseignant. De façon spécifique, cette revue des écrits s'intéresse à une des phases de ce processus qui est celle se situant au moment d'un début de carrière que l'on a nommée l'insertion professionnelle.

Dans cette période, qualifiée, par la majorité des auteurs, de choc de la réalité, de nombreuses recherches montrent les difficultés importantes que rencontrent les enseignants débutants au point même qu'ils abandonnent la profession dans les cinq premières années pour 40% d'entre eux.

Nous savons maintenant que malgré la pluralité des méthodes utilisées, ce qui est le plus étonnant de toutes les recherches sur l'insertion professionnelle, que ce soit aux États-Unis, en France, en Grande Bretagne, au Canada ou en Australie, c'est la grande homogénéité dans les contenus et même dans l'ordonnance des difficultés rencontrées par les novices. Les premières années dans le métier de l'enseignant sont alors critiques tant au niveau de son développement professionnel qu'au niveau de son développement

personnel étant donné qu'il a à assumer les mêmes responsabilités que l'enseignant expérimenté dès sa prise de fonction.

Compte tenu de cette étape cruciale dans l'entrée dans la profession, on a tenté au Québec comme ailleurs, de lui faire bénéficier de diverses mesures de soutien telles que le mentorat, les groupes de discussion, les réseaux d'entraide, etc., afin de l'aider à traverser cette période critique en vue d'une meilleure intégration dans son nouveau milieu et ainsi éviter l'abandon de la carrière.

Au Québec, les études et les expériences qui ont été effectuées récemment dans le domaine de la formation initiale des enseignants ont également permis de proposer de nouvelles orientations qui se traduisent dans les nouveaux baccalauréats de quatre années d'études, par l'acquisition des compétences disciplinaires, didactiques, psychopédagogiques, personnelles et professionnelles du futur enseignant. Même si les novices qui participent à notre recherche ne sont pas issus de ces baccalauréats, ces derniers auront néanmoins bénéficié de l'amorce de ces changements par, entre autres, le développement de la pratique réflexive, des connaissances et habiletés dans les disciplines enseignées, dans la gestion de classe et dans la formation de la personne.

Malgré les nombreux changements suggérés par les différentes réformes dans le but d'améliorer la formation initiale et l'insertion professionnelle du futur maître, il est possible qu'un éclairage nouveau sur la compréhension des ressources auxquelles l'enseignant débutant a recours devant les incidents critiques puisse orienter l'ensemble des intervenants qui oeuvrent auprès du novice dans leurs démarches, d'où notre

préoccupation de recherche qui est de découvrir, sans a priori, les ressources possibles qui aident le novice à gérer les incidents critiques qui surviennent lors de l'exercice de son métier.

Cependant, il est pratiquement impossible de faire abstraction d'un noyau de connaissances préexistant que l'on pourrait nommer cadre de référence qui peut nous guider lors de la cueillette, l'analyse et l'interprétation des données. Il n'en demeure pas moins que c'est en traitant et en analysant les données que nous découvrirons successivement les différentes ressources que le novice met à contribution pour affronter les dures réalités de son quotidien à l'école. Ces ressources s'encarteront dans des catégories déjà signalées par les écrits ou déborderont de ce cadre. La présentation du cadre de référence de la présente recherche constitue le dernier point de ce chapitre.

## **2.5 Le cadre de référence**

Cette recension des écrits a permis de constater que, en dépit de la pluralité des méthodes utilisées, ce qui est le plus frappant dans toutes les recherches sur l'entrée dans la profession, c'est la grande homogénéité dans les contenus et l'ordonnance des difficultés rencontrées par les novices. Une des caractéristiques de cette profession est que le nouvel arrivant a les mêmes responsabilités qu'un enseignant qui a 40 ans de service. Cela explique pourquoi le novice risque de vivre des incidents critiques relatifs à l'accueil, à la discipline, à la pédagogie et à l'entourage relationnel. Rappelons que ces conditions de difficultés, voire d'échecs qu'ont révélées les principaux auteurs dans ce domaine seraient déterminantes dans le développement professionnel de l'enseignant

débutant. L'insertion professionnelle est ainsi qualifiée par la majorité d'entre eux de choc de la réalité et même de survie. Pour mieux répondre à la question spécifique de recherche et orienter l'analyse des données, nous reprenons en substance les éléments de cette revue des écrits sur l'adaptation du novice à ses débuts professionnels en justifiant le choix des éléments retenus dans le cadre de référence.

La revue des écrits a ensuite fourni des indices sur la manière dont le novice s'adapte à cette étape d'entrée dans la profession. En effet, les éléments pouvant être mis à contribution par le novice prennent leurs sources soit dans la formation initiale, soit dans les stades de développement et les mécanismes d'adaptation, soit dans la pratique réflexive, soit dans ses caractéristiques personnelles ou dans des mesures d'accueil et de soutien à l'entrant telles que des programmes de soutien et de mentorat.

Bien qu'interreliés, ces éléments se révèlent de deux ordres: ressources inhérentes aux institutions et ressources inhérentes à chacun des enseignants débutants. Les écrits permettent d'abord de dégager des ressources inhérentes aux institutions qui relèvent à la fois de l'institution de formation et du milieu professionnel.

En premier lieu, les ressources à la disposition de l'enseignant débutant, telles que recensées, peuvent consister en acquis de la formation institutionnelle initiale. En effet, le jugement sévère posé par la majorité des enseignants débutants concernant leur formation initiale (Boucher et L'Hostie, 1997; Boutin, 1999; Breuse, 1984; Conseil supérieur de l'Éducation, 1984; Desgagné, 1994, 1995; Gold, 1996; Huberman, 1989; Nault 1993; Perron, Lessard et Bélanger, 1993; Veenman, 1984; Wideen, Mayer-Smith

et Moon, 1998; Zeichner et Tabachnick, 1985) mène à prendre en considération la dimension institutionnelle plutôt qu'individuelle de cette ressource potentielle. Ainsi, malgré ce jugement, nous supposons que le nouvel arrivant a recours à sa formation universitaire dans la gestion de certaines situations difficiles qui surviennent dans la pratique journalière du métier. D'une part, rappelons les résultats de l'étude comparative de Baillauquès et Breuse (1993) entre des enseignants sans formation et des enseignants formés à l'école normale. Ces auteurs soulignent que les "normaliens "classiques" retiennent de leur formation l'apport d'une "certaine culture" qui leur permet quand même de s'adapter assez vite (...)" (p.105). Que dire également du novice qui récupérerait, de façon efficace, les enseignements qu'il aurait relégués aux oubliettes pendant quelque temps (St-Arnaud, 1992)? Selon ce dernier, grâce à une solide formation initiale, il évoluerait plus rapidement dans la maîtrise de sa pratique professionnelle. D'autre part, même si les stages d'enseignement peuvent amener les étudiants à développer des attitudes modélisées ou à adopter des trucs et des règles déjà établies, et même s'ils "ne sauraient préparer les enseignants une fois pour toutes à leur métier (...)" (Boutin, 1999, p.48), on peut supposer l'acquisition d'une expérience enrichissante dans laquelle les étudiants peuvent puiser diverses solutions afin de tenter de résoudre des événements marquants, comme entre autres, des stratégies liées à la gestion disciplinaire ou des stratégies pédagogiques spécifiques relatives à des élèves qui ont des besoins particuliers. La formation initiale nous paraît un élément important d'un cadre de référence sur l'adaptation aux débuts professionnels.

Les ressources de type institutionnel peuvent également provenir des mesures d'accueil et de soutien mises en place par l'établissement scolaire à l'intention des enseignants débutants, bien que ces derniers puissent choisir de s'en prévaloir ou pas. On a vu que différents programmes d'aide à l'insertion ont été étudiés et expérimentés à travers plusieurs pays depuis les années 80 (Baillauquès et Breuse, 1993; Desgagné, 1994; Garant et *al*, 1999; Gervais, 1999a, 1999b, Gold, 1996; Gouvernement du Québec, 1992, 1995a, Houde, 1992; Nault, 1993; Tisher, 1982; Walker, 1992). Même si le ministère de l'Éducation du Québec a suggéré de faire profiter tout novice des mesures d'accueil et d'intégration à son nouveau milieu au cours de sa première année, il reste que ces propositions ne se sont pas concrétisées systématiquement dans l'ensemble des écoles. Par contre, il se pourrait que, dans les écoles qui ont mis en application certaines mesures de soutien à l'insertion, particulièrement le mentorat, ces mesures soient venues en aide au novice dans la façon de gérer ses situations difficiles. De plus, même si ces mesures de soutien semblent davantage centrées sur le soutien à l'enseignement plutôt que sur le soutien personnel et psychologique, elles doivent être considérées dans l'investigation des ressources évoquées par les sujets de la présente étude.

En second lieu, la recension des écrits conduit à considérer un certain nombre de ressources qui sont inhérentes à chacun des enseignants novices. Ainsi, postulant avec St-Arnaud (1992) et Schön (1988, 1994, 1996) que les enseignants débutants ont recours à une sorte d'improvisation pour résoudre les problèmes qui apparaissent dans leur pratique professionnelle, la pratique réflexive devient alors un autre élément que nous retenons pour guider la cueillette et l'analyse des données. Selon Schön (1994), les

conditions qui prévalent actuellement dans les écoles permettent difficilement aux novices de faire de la pratique réflexive. A notre avis cependant, il n'en demeure pas moins qu'un des deux mécanismes de ce modèle d'intervention sur mesure, soit la réflexion *sur* l'action, peut être, pour les nouveaux arrivants, une piste de solution intéressante dans la modification de certains gestes ou comportements. S'accordant un temps de réflexion après le brouhaha quotidien de la classe, plusieurs novices peuvent déjà être en mesure de clarifier la décision à prendre, les buts à atteindre et les moyens à mettre en application afin de surmonter les situations difficiles. C'est le fondement même de ce concept: en amont, c'est une situation à changer et, en aval, c'est un changement. Et qui sait? Peut-être certains amorceront-ils la création de leurs propres modèles d'intervention? En conséquence, le recours à la réflexion *sur* l'action ou à la "lecture de l'expérience" (Heynemand, 1995, p.178) comme moyen de s'adapter à un éventail d'événements marquants demeure plausible pour les enseignants en insertion professionnelle. Le recours à la réflexion nous semble relever davantage des initiatives personnelles que d'une formation préalable.

Il ressort de la revue des écrits que les caractéristiques relatives à la personne de l'enseignant peuvent être un outil dans le succès des débuts professionnels du novice (Abraham, 1972, 1984; Baillauquès et Breuse, 1993; Baillauquès, 1999; Boutin, 1999; Breuse, 1984; Héту, 1988, 1999; Héту et Boyer, 1988; Nault, 1999). Lorsque le novice se retrouve plongé dans des situations parsemées d'embûches, il semble que sa capacité à mieux s'adapter, d'entrevoir plusieurs alternatives face à ces situations menaçantes et de mettre à contribution une panoplie de stratégies, en somme de passer à l'action pour

apprendre le plus possible de ses expériences, relève en bonne partie de certaines caractéristiques personnelles. Les écrits signalent que cette capacité d'adaptation du nouvel arrivant peut être due soit à une personnalité hardie (Dufour-Pineault 1997; Kobassa, 1979 dans Abraham, 1984), soit à un développement cognitif supérieur (Veenman, 1984), soit à l'actualisation de son potentiel ou soit à l'atteinte d'un bien-être qui le rend heureux dans la vie (Abraham, 1984). Par conséquent, les caractéristiques inhérentes à la personne de l'enseignant contribueraient à la gestion efficace d'événements comportant un niveau élevé de stress.

Enfin, la capacité d'adaptation du novice à affronter les situations stressantes et menaçantes nous amène à retenir deux mécanismes d'adaptation sociale, soit la conformité stratégique et la redéfinition de la conformité stratégique (Lacey, 1987). Le conformisme (Garant et al., 1999; Lacey, 1987; Nault, 1993) qui fait référence à une attitude d'imitation, ne sera pas retenu comme élément du cadre de la présente recherche. En dépit du fait qu'il peut apporter, au départ, de la sécurité dans le fonctionnement du novice et l'aider par le fait même à survivre (Baillauquès, 1999; Burden, 1979, 1980 dans Burden, 1986; Desgagné, 1995; Katz, 1972), le conformisme aveugle implique d'emblée le statu quo signifiant le non engagement de la part du néophyte à vouloir relever des défis, encore moins celui de la gestion d'événements stressants. Cependant, en empruntant les deux autres mécanismes, le nouvel arrivant, par ses initiatives, ses innovations, voire ses petites déviances (Lacey, 1987), sa flexibilité, et sa tolérance au stress, augmente ses chances de solutionner plus rapidement les différents problèmes qui se présentent à lui. Ainsi, nous tiendrons compte des mécanismes d'adaptation sociale ou



des stratégies sociales pour guider notre questionnement sur la manière de faire de l'enseignant de l'ordre primaire pour s'en sortir au moment de son insertion professionnelle dans la gestion de ses incidents critiques.

En somme, pour mieux s'adapter à la pratique quotidienne de son métier, l'enseignant débutant s'appuierait sur 1) des savoirs acquis développés en formation initiale, sur 2) des mesures de soutien de la part du milieu de pratique, particulièrement sous la forme de mentorat, sur 3) une pratique réflexive et sur 4) ses caractéristiques personnelles. L'ensemble de ces caractéristiques l'amènerait à privilégier 5) un mécanisme d'adaptation sociale pour s'insérer dans le milieu professionnel. Les éléments de ce cadre de référence nous guideront dans l'amorce de l'exploration des différentes ressources qui seront mises en œuvre par le novice lors de la gestion de ses incidents critiques.

## **CHAPITRE III**

### **MÉTHODOLOGIE**

Pour explorer les ressources de l'enseignant débutant dans la gestion des incidents critiques lors de son insertion professionnelle, nous choisissons l'approche qualitative/interprétative qui permet de découvrir ces différentes ressources. En effet, dans une approche qualitative comme celle que préconisent Huberman et Miles (1991), le chercheur tente d'outrepasser son cadre de référence ou théorique en explorant un phénomène et c'est en dépouillant son matériel de recherche, à savoir des données évoquées spontanément par les sujets, qu'il crée au fur et à mesure qu'elles apparaissent, les nouvelles entités qui lui serviront à construire un système relationnel ou une théorie. Par la suite, compte tenu que chaque sujet de l'étude pourrait générer un éventail de ressources pour plusieurs incidents critiques, nous proposerons un complément descriptif en quantifiant certaines données.

Nous précisons en premier lieu, l'approche qualitative/interprétative qui a servi à répondre à l'objectif principal de la présente recherche, puis nous présentons le milieu de recueil des données et les caractéristiques des sujets. Ensuite, nous décrivons les instruments et les stratégies de cueillette des données incluant la pré-expérimentation des procédures, la procédure de traitement des données recueillies et les limites de la méthode utilisée. Enfin, la dernière partie de ce chapitre est consacrée à l'utilisation de descriptions quantitatives comme complément à l'approche qualitative/interprétative.

### 3.1 L'approche qualitative/interprétative

Étant donné la nature de la question de recherche, nous avons choisi l'approche qualitative/interprétative qui a pour but de recueillir les données évoquées par des enseignants eux-mêmes en réflexion sur une action passée à une étape cruciale de leur carrière qui est celle de l'insertion professionnelle afin de mieux comprendre la manière dont ils s'adaptent aux différentes situations difficiles. Selon Paillé (1996a dans Savoie-Zajc, 2000, p. 174), la recherche qualitative/interprétative est nommée ainsi parce que "les données sont de nature qualitative": des mots, des dessins, etc., "et l'épistémologie sous-jacente est interprétative": comprendre le sens de la réalité des personnes. Elle prend ses origines dans la pensée de Max Weber (Crotty, 1998 dans Savoie-Zajc, 2000) qui proposait l'idée que les sciences humaines devraient s'attarder davantage à la compréhension des situations humaines et sociales plutôt que, comme le souligne Savoie-Zajc, "d'expliquer un phénomène par la recherche des relations de cause à effet entre des variables constitutives dudit phénomène (...)" (p. 172). L'auteure suggère la pédagogue Maria Montessori (1870-1952), reconnue à travers le monde, comme étant la pionnière de l'utilisation de la recherche qualitative/interprétative. À l'aide de l'observation participante auprès d'un groupe d'enfants d'un milieu défavorisé d'Italie, elle a développé son approche pédagogique. Malgré des résultats probants, le recours à ce type d'approche ne s'est réalisé, de façon plus importante, qu'à la fin des années soixante. Il semble que depuis, ce type de recherche suggéré par une démarche qualitative/interprétative soit en plein essor.

En synthèse d'une vingtaine de définitions de la recherche qualitative/interprétative recensées par Potter (1996 dans Savoie-Zajc, 2000), Savoie-Zajc la définit ainsi.

(...) La recherche qualitative/interprétative est une forme de recherche qui exprime des positions ontologique (sa vision de la réalité) et épistémologique (associé aux conditions de production du savoir) particulières dans la mesure où le sens attribué à la réalité est vu comme étant construit entre le chercheur, les participants à l'étude et même les utilisateurs des résultats de la recherche. Dans cette démarche, le chercheur et les participants ne sont pas neutres: leurs schèmes personnels et théoriques, leurs valeurs influencent leur conduite et le chercheur tente de produire un savoir objectivé, c'est-à-dire validé par les participants à la recherche. Le savoir produit est aussi vu comme dynamique et temporaire, dans la mesure où il continue d'évoluer. Le savoir est également contextuel, car les milieux de vie des participants colorent, orientent les résultats (p. 176).

Selon les cinq caractéristiques des épistémologies dominantes en éducation décrites par Savoie-Zajc et Karsenti (2000, p. 129), la recherche qualitative/interprétative est également expliquée de la façon suivante:

- Vision de la réalité: "La réalité est construite par les acteurs d'une situation; elle est globale, car c'est la dynamique du phénomène étudié que le chercheur veut arriver à comprendre".
- Nature du savoir: "Le savoir produit est intimement rattaché aux contextes à l'intérieur desquels il a été produit. Le savoir est vu comme transférable à d'autres contextes que celui de la recherche". Savoie-Zajc (2000) ajoute qu'il est considéré comme "enraciné dans une culture, un contexte, une temporalité" (p. 174).
- Finalité de la recherche: "Comprendre la dynamique du phénomène étudié grâce à l'accès privilégié du chercheur à l'expérience de l'autre". Savoie-Zajc (2000) mentionne que la perspective adoptée est systémique et interactive.
- Place du chercheur dans la recherche: "Chercheur subjectif qui prétend ne pas pouvoir se dégager de ses valeurs, qui révèle ses biais face à sa recherche et qui cherche à objectiver ses données".

En résumé, la vision de la réalité d'une recherche qualitative/interprétative est un construit entre les acteurs et le chercheur, la nature du savoir est contextualisée mais

transférable, la finalité de la recherche visée est la compréhension d'un phénomène étudié et enfin, le rapport qu'établit le chercheur avec sa recherche est de l'ordre de la subjectivité, ce qui nécessite l'objectivation de ses données.

Par conséquent, une recherche qui s'inscrit dans le courant interprétatif sur le thème de l'insertion professionnelle des enseignants insiste sur la compréhension du sens que les nouveaux entrants attribuent à leur expérience scolaire en ce qui a trait à la manière de tenter de gérer leurs incidents critiques. Le désir de comprendre davantage le sens que les novices donnent à leur expérience telle qu'ils l'ont vécue est le fondement même de ce type de recherche.

Dans le même sens, Poisson précise (1990b, p. 51) que la recherche qualitative se différencierait de toute autre forme de recherche, non par les techniques employées, mais par "le souci de respecter la réalité humaine telle qu'elle est. Le chercheur qualitatif qui est un humain, veut comprendre (...) et saisir la réalité humaine et sociale vécue par d'autres humains." C'est cette recherche de l'"essence" de la réalité humaine et sociale qui marquerait, d'après lui, toute la méthodologie de la recherche qualitative.

Huberman et Miles (1991) signalent également que

Les données qualitatives sont séduisantes. Elles permettent des descriptions et explications riches et solidement fondées de processus ancrés dans un contexte local. Avec des données qualitatives, on peut respecter la dimension temporelle, évaluer la causalité locale et formuler des explications fécondes. De plus, les données qualitatives sont davantage susceptibles de mener à d'"heureuses trouvailles" et à de nouvelles intégrations théoriques; elles permettent aux chercheurs de dépasser leurs a priori et leurs cadres conceptuels initiaux (p. 22).

Ces dernières lignes nous amènent à situer la place que prendra le cadre de référence dans l'analyse des données qualitatives. Même si ce sujet demeure controversé (Savoie-Zajc, 2000), l'analyse des données de la présente étude s'est effectuée selon une *logique inductive modérée*. En effet, au cours de l'analyse, les différents éléments issus de la revue des écrits et retenus dans le cadre de référence ont été momentanément écartés dans le but de faire toute la place à l'émergence des nouvelles catégories. Cette position réfère à l'un des trois modèles du processus de catégorisation et de classification de l'analyse de contenu de l'Écuyer (1985) nommé le modèle C ou modèle mixte. Ce modèle est souple parce que, justement malgré une partie des catégories préexistantes, le chercheur est ouvert "à la possibilité qu'un certain nombre d'autres soient induites en cours d'analyse soit en sus des catégories préexistantes, soit en remplacement de certaines". (p. 75). En d'autres termes, les catégories préexistantes sont loin d'être immuables et peuvent être modifiées, rejetées ou conservées. Savoie-Zajc ajoute que cette position modérée se différencie de celle de Glasser et Strauss (1967) avec la théorie ancrée "grounded theory", enracinée, induite ou émergente qui stipule "(...) que le chercheur doit arriver au site de recherche avec le moins d'influences théoriques possible" (p. 187). Cette approche *typiquement inductive* est qualifiée par l'auteure de candide étant donné que le chercheur peut difficilement mettre de côté les connaissances qu'il a acquises au fil des ans sur le phénomène étudié et uniquement "se laisser imprégner par ce qui se passe" (p. 187). En ce qui nous concerne, il aurait été effectivement ardu d'analyser les données de cette étude en se basant principalement sur la théorie émergente de Glasser et Strauss, c'est-à-dire en n'induisant les diverses

catégories qu'à partir des informations exprimées par les novices compte tenu de l'a priori issu des écrits et retenu dans le cadre de référence.

L'analyse qualitative des données de la présente recherche s'est donc effectuée selon une *logique inductive modérée* en s'appuyant sur le modèle de Huberman et Miles (1991)<sup>14</sup> qui la définissent comme suit

(...) les données concernées sont faites de *mots* et non de chiffres. On peut les avoir recueillies de diverses façons (observation, entretiens, extraits de documents, enregistrements) et plus ou moins "traitées" avant leur utilisation (par la dictée, la frappe, la révision ou la transcription), mais elles n'en restent pas moins des mots, généralement organisés en texte (...). Nous considérons que l'analyse se compose de trois flux concourants d'activités: condensation des données, présentation des données et élaboration/vérification des conclusions (p. 34).

Ainsi, la *condensation des données* renvoie, selon eux, "à l'ensemble des processus de sélection, centration, simplification, abstraction et transformation des données "brutes" figurant dans les transcriptions des notes de terrain" (p. 35). Ils ajoutent que la condensation "est une forme d'analyse qui consiste à élaguer, trier, distinguer, rejeter et organiser les données de telle sorte qu'on puisse en tirer des conclusions "finales" et les vérifier" (p. 35), alors que la *présentation des données* signifie "un assemblage organisé d'informations qui permet de tirer des conclusions et de passer à l'action" (p. 35). La forme la plus utilisée de présentation pour les données qualitatives est le texte narratif.

<sup>14</sup> Huberman et Miles ont publié initialement leur livre en anglais qui s'intitule *Qualitative Data Analysis: A source of New Methods* (1984), à partir de leur propre expérience. Ils ont utilisé et vérifié les méthodes d'analyse qu'ils proposent et les ont enrichies d'exemples fort pertinents provenant de leurs recherches. Plusieurs autres auteurs (Poisson, 1990a; Lessard-Hébert, Goyette, Boutin, 1995, Van Der Maren, 1995) que nous avons consultés reprennent la démarche d'analyse qualitative de ces derniers.

Ils suggèrent par contre fortement de choisir des formats de présentation inventifs et réfléchis pour en arriver à une analyse qualitative valable. En effet, ils sont essentiels compte tenu que

Ils sont tous conçus pour rassembler de l'information et l'organiser sous une forme compacte immédiatement accessible, qui permet à l'analyse d'embrasser d'un coup d'oeil la situation et, soit d'en tirer des conclusions justifiées, soit de passer à une étape suivante d'analyse si besoin est (p.36).

*L'élaboration et la vérification des conclusions* forment la dernière étape, ou le dernier courant comme le nomment les auteurs, de l'analyse et consistent à établir des conclusions et à les vérifier au fur et à mesure du processus d'analyse. Ces deux auteurs soulignent un fait intéressant.

Cette vérification peut être aussi brève qu'une "arrière-pensée" fugitive traversant l'esprit de l'analyste lors de la rédaction, accompagnée d'un retour rapide aux notes de terrain, ou bien elle peut être rigoureuse et élaborée, étayée par de longues discussions entre collègues visant à développer un "consensus intersubjectif", ou par un travail approfondi de reproduction d'un résultat dans un autre ensemble de données (p. 37).

Huberman et Miles (1991) notent que l'analyse qualitative est en définitive une entreprise continue et cyclique en ce sens que c'est un processus où ces "trois flux concourants d'activités" sont intimement reliés donc itératifs et jamais totalement indissociables. Elle n'est pas plus compliquée que l'analyse quantitative, cependant elle place, selon eux, les chercheurs dans une position plus dynamique et innovatrice.



Ainsi la procédure utilisée dans l'étude s'est globalement inspirée du modèle interactif de Huberman et Miles (1991) pour le traitement et l'analyse des données qualitatives, constituées des narrations d'enseignants débutants qui tentent de gérer des incidents critiques en début de carrière. Suite à la cueillette des données, le matériel de recherche a été analysé par unités de sens lesquelles, par leur affinité sémantique, ont donné naissance aux différentes catégories. Par la suite, ces catégories ont permis de décrire et de mieux comprendre les ressources utilisées par les nouveaux entrants devant leurs événements marquants.

Pour apporter des précisions méthodologiques, nous présentons d'abord le milieu de recueil des données d'où proviennent les sujets de la présente recherche.

### **3.1.1 Le milieu de recueil des données**

Le milieu dans lequel nous avons recueilli les données de recherche est la Commission scolaire Mont-Fort située sur la rive sud de Montréal. Cette commission scolaire couvre une superficie totale de 216 km<sup>2</sup> et regroupe cinq municipalités soient les villes de Chambly, Carignan, Saint-Basile-le-Grand, Saint-Bruno-de-Montarville et Sainte-Julie. Elle comprend dix-sept écoles primaires, quatre écoles secondaires et une école pour les 16-18 ans. Elle scolarise près de 12 000 élèves. L'annexe IV schématise les caractéristiques importantes en ce qui a trait à la population, aux revenus, au niveau d'éducation et à la langue maternelle de cette région de la Rive-sud de Montréal.

Selon le *The Financial Post DATAGROUP* (1996) cette région représente un milieu ayant une population totale de 83 385 habitants. Les revenus moyens “per capita”, selon une moyenne pondérée que nous avons calculée, sont de 21 598\$, ce qui signifie que ces données sont à la fois au-dessus du niveau de la moyenne provinciale, qui est de 16 900\$ “per capita”, et au-dessus du niveau de la moyenne canadienne, qui est de 18 300\$ “per capita”.

En ce qui a trait au niveau de scolarité de l’ensemble des habitants de ces municipalités ayant 15 ans et plus en âge, 52% de ces habitants, selon une moyenne pondérée, ont plus qu’un secondaire V. Ce qui veut dire que leur niveau de scolarité se situe à 8% au-dessus de la moyenne de la province de Québec et à 5% au-dessus de la moyenne canadienne, toujours selon les données du *The Financial Post DATAGROUP* (1996). C’est la région de Chambly qui a le plus bas niveau de scolarité, tandis que Saint-Bruno-de-Montarville est la ville la plus scolarisée du territoire de la Commission scolaire Mont-Fort. Ces habitants ont comme langue maternelle le français, toujours selon une moyenne pondérée que nous avons calculée, dans une proportion de 88,5%. Sainte-Julie représente la ville la plus francophone, alors que Saint-Bruno-de-Montarville comprend 14,6% d’anglophones et 5,9 % d’allophones.

Le milieu de cueillette des données est donc un milieu dortoir-urbain (mi-agricole, mi-industriel), favorisé sur le plan économique comparativement à la province de Québec et au Canada, ayant un niveau de scolarité au-dessus des moyennes provinciale et canadienne et enfin représentant une majorité de francophones.

Il est à préciser que depuis la réforme scolaire du 1er juillet 1998, la Commission scolaire Mont-Fort fait maintenant partie de la *Commission scolaire des Patriotes*, laquelle comprend également les commissions scolaires de l'Argile-Bleue et une partie des commissions scolaires de l'Eau-Vive, de Saint-Hyacinthe, de Tracy et de South Shore. La superficie de cette nouvelle commission scolaire couvre le territoire de vingt municipalités réparties en deux MRC soient la MRC Lajemmerais et la MRC Vallée-du-Richelieu. De plus, elle scolarise au delà de 33 000 élèves.

### **3.1.2 L'échantillon**

Puisqu'il s'agit d'interroger, par entrevues, des enseignants sur les incidents critiques de début de carrière et sur leurs issues, la meilleure possibilité qui s'offrait à nous pour recruter ces sujets était le volontariat. Boutin (1997) précise que la tenue de l'entrevue repose réellement sur la bonne volonté des candidats, "ce qui constitue un élément d'auto-sélection" (p. 104). Les sujets agissent alors en toute liberté de participer à la recherche. Ils se sentent concernés, impliqués et sont motivés par le thème du chercheur et veulent s'exprimer à cet effet. Même si Selltiz, Wrightman et Cook (1977) s'inscrivent dans un paradigme positiviste, ils apportent des informations intéressantes en ce qui a trait aux entrevues, entre autres, que beaucoup de personnes veulent et sont capables de participer à une recherche où "tout ce qu'ils ont à faire est de parler" (1977, p. 292), que ces personnes acceptent effectivement de communiquer avec d'autres personnes qui démontrent de l'intérêt sur ce qu'elles pensent et qui, en supplément, sont cordiales, bienveillantes et surtout non menaçantes. Ainsi, les sujets de la présente recherche ont accepté de communiquer avec nous, pendant en moyenne deux heures

d'entrevue, car ils désiraient, d'une part, partager les moments difficiles qu'ils vivaient ainsi que les solutions qu'ils avaient mises en branle pour tenter de s'en sortir et, d'autre part, exprimer leur point de vue en tant que nouvel entrant dans la profession. Par conséquent, l'échantillon de sujets que nous avons constitué pour répondre à la question de recherche est non probabiliste.

En approche qualitative, malgré le fait reconnu qu'un faible nombre de participants peut poser problème en ce qui a trait à la validité des résultats obtenus, certains spécialistes mentionnent que le nombre de sujets interrogés n'a pas tant d'importance et que la profondeur de la démarche est la composante la plus pertinente à prendre en compte (Boutin, 1997; Lessard-Hébert, Goyette et Boutin, 1995; Huberman et Miles, 1991; Selltiz et *al.*, 1977).

Tandis que d'autres, comme Seidman (1991, dans Boutin 1997, p. 105) proposent des balises à partir de critères bien précis pour augmenter la validité des résultats de recherche et leur généralisation possible, comme entre autres, la "représentativité suffisante des éléments constitutifs d'une population donnée", c'est-à-dire la prise en compte des caractéristiques des sujets à l'étude, en l'occurrence des enseignants débutants de l'ordre primaire correspondant à la généralité des enseignants du Québec. Étant donné que les caractéristiques des sujets de l'échantillon peuvent influencer sur les ressources évoquées dans la gestion des incidents critiques, il était nécessaire d'établir des critères de recrutement des sujets volontaires. Boutin (1997), dans ce sens, souligne que la validité des résultats obtenus est directement reliée au choix des sujets. Tenant compte de ce point crucial, nous avons porté une attention toute particulière au

recrutement des candidats volontaires afin d'assurer une représentativité des enseignants débutants de l'ordre primaire qui s'approche le plus possible de la normalité quant aux facteurs de stratification tels que le sexe, l'âge, l'ethnie, la formation universitaire, l'expérience d'enseignement et la facilité à s'exprimer. Nous présentons les critères de stratification et de sélection de l'échantillon:

- Facteur *sexe*: la majorité des enseignants débutants dans les écoles primaires au Québec sont des femmes.
- Facteur *âge*: la majorité des enseignants débutants se situent dans la zone d'âge normale soit dans la vingtaine, particulièrement aux alentours de 23, 24 ans, ce qui signifierait qu'une personne recyclée de 36 ans n'est pas représentative de la population cible.
- Facteur *ethnie*: la majorité des enseignants débutants sont d'origine canadienne française.
- Facteur *formation universitaire*: la majorité des enseignants débutants sont détenteurs d'un baccalauréat en science de l'éducation, que ce soit préscolaire et primaire ou adaptation scolaire.
- Facteur *expérience d'enseignement*: sont considérés enseignants débutants ceux qui exercent leur métier d'enseignant à temps plein depuis au moins six mois jusqu'à un maximum de trois ans. La limite de trois ans est celle qui est signalée dans les écrits qui délimite l'entrée dans la profession. L'autre limite de six mois est voulue pour que les sujets aient eu une période minimale permettant de prendre une certaine expérience.
- Facteur *facilité à s'exprimer*: l'enquête par entrevue demande que les enseignants débutants soient en mesure de s'exprimer de façon exhaustive et articulée sur des incidents critiques vécus et sur la manière de s'en sortir.

Compte tenu qu'il revient au chercheur de viser à former un échantillon le plus représentatif possible de la population qu'il veut étudier et que la façon de contacter les sujets est déterminante, nous avons procédé de la façon suivante pour réaliser l'objectif de recueillir le maximum de sujets volontaires répondant aux critères:

- Dans un premier temps, nous avons envoyé une lettre de présentation (annexe V) à la population cible, c'est-à-dire aux 48 enseignants débutants qui exercent leur métier à

temps plein au maximum depuis trois ans à la fin du mois de juin 1998, identifiés dans la liste officielle des enseignants réguliers de la commission scolaire cible de juin 1997. De ces 48 enseignants débutants, quatre seulement ont répondu immédiatement à la demande. Ceux-ci nous ont alors contactés par téléphone et nous en avons profité pour fixer des rendez-vous afin d'amorcer le plus tôt possible les entrevues individuelles.

- Dans un deuxième temps, nous sommes entrés en communication avec des collègues qui se trouvaient dans la même école que les enseignants débutants qui avaient reçu une lettre et n'y avait pas répondu afin qu'ils réitérent la demande de participation à la recherche. Suite à cette initiative, 11 d'entre eux nous ont téléphoné et nous avons pris les dispositions nécessaires pour les rencontrer.
- Dans un troisième temps, compte tenu que les entrevues allaient bon train et que les sujets interrogés semblaient apprécier leur expérience, ils ont alors répandu la nouvelle et d'autres enseignants débutants, c'est-à-dire ne provenant pas de la liste officielle des enseignants à temps plein étant donné qu'ils ne possédaient pas encore de contrat d'engagement pour l'année 1997-1998, mais qui travaillaient depuis au moins six mois à temps plein dans la commission scolaire cible, sont entrés en communication avec nous. Chemin faisant, nous avons obtenu cinq autres candidats, pour un total de 20 sujets.
- Nous avons retenu 17 de ces 20 candidats volontaires, soit 14 provenant de la liste officielle des enseignants à temps plein de la commission scolaire cible et trois autres provenant des listes de rappel pour la suppléance occasionnelle, répondant tous aux critères de recrutement précités.

Bien que plusieurs auteurs en recherche qualitative signalent que le nombre de sujets est secondaire, que c'est plutôt la profondeur de la démarche qui prime et qu'il est difficile d'analyser les données provenant de plus de 10 sujets, nous avons opté pour un échantillon numériquement plus élevé dans le but de nous rapprocher davantage d'une représentativité de nos sujets quant au sexe, à l'âge, à l'ethnie, à la formation universitaire et à l'expérience d'enseignement. De plus, en ciblant un plus grand nombre de sujets, nous nous donnions la possibilité de couvrir un plus grand nombre de situations difficiles et par le fait même une représentativité plus grande des ressources évoquées, nous permettant ainsi d'aspérer à une certaine généralité de nos constats.

Ainsi l'échantillon des 17 sujets retenus, quant au sexe, est composé en majorité de femmes (15 sur 17). Ce n'est pas étonnant de retrouver, dans les écoles primaires québécoises, des femmes comme enseignantes compte tenu qu'elles sont majoritaires dans cet ordre, ce qui correspond à la réalité de la distribution des enseignants débutants du primaire.

Quant à l'âge de l'échantillon, tel que nous l'avons signalé lors de la description des critères de recrutement dans le choix des sujets volontaires, il va de soi qu'il doit être le plus représentatif possible de la population cible et par le fait même de la majorité des enseignants débutants du Québec. Nous avons pu en effet obtenir l'âge de chacun des sujets de l'échantillon qui provenait des fiches de renseignements généraux pour les enseignants débutants (annexe VI), ce qui en moyenne donne 25, 4 ans qui est aussi l'âge moyen des enseignants débutants au Québec.

Quant à l'ethnie, comme nous l'avons souligné, la majorité des enseignants débutants sont d'origine canadienne française. L'échantillon est donc représentatif des enseignants débutants du Québec. En effet, un débutant d'une autre ethnie, dans un milieu aussi homogène, pourrait par exemple rencontrer des difficultés de nature particulière, entre autres, avec les parents ou les collègues de travail.

Quant à la formation universitaire, la majorité des sujets de l'échantillon ont 16 ans de scolarité. Rares sont les novices qui ont pu poursuivre leurs études jusqu'à la maîtrise ou jusqu'à l'accumulation de crédits allant jusqu'à 17, 18 ou 19 ans de scolarité, ce qui

signifie que l'échantillon est représentatif des caractéristiques générales des enseignants débutants du Québec.

Enfin, quant à l'expérience d'enseignement, notons que la majorité des sujets n'a pas complété une année d'enseignement à temps plein, c'est-à-dire qu'ils assument pour la première fois de leur carrière une année à temps plein. Ces nouveaux entrants qui vivent des incidents critiques manifestent peut-être un désir plus criant de partager leurs expériences à une chercheuse que ceux qui sont à leur seconde ou à leur troisième année d'enseignement.

Nous présentons certaines informations complémentaires découlant des fiches de renseignements généraux pour les enseignants débutants (annexe VI) afin de nous assurer, cette fois, de l'hétérogénéité de l'échantillon quant à l'université de formation des enseignants, à la durée de l'expérience acquise en tant que suppléant, que ce soit occasionnel ou détenteur d'un contrat à temps partiel, en fonction des différents types de classes d'enseignement et enfin aux classes d'enseignement qu'assumaient les sujets au moment de la cueillette des données.

Pour obtenir un meilleur portrait de la réalité dans l'étude de la gestion des incidents critiques et ainsi éviter que les situations relatées ne relèvent d'une seule institution universitaire, nous présentons dans le tableau IV la répartition des enseignants débutants selon l'université de formation.



En dépit d'une "sur-représentation" des universités montréalaises, les sujets de la présente étude proviennent de six universités différentes, ce qui engendre une relative hétérogénéité en ce qui a trait à ce thème. Près de 60% d'entre eux ont effectivement été formés dans la région de Montréal. Le reste de l'échantillon provient de l'Université de Sherbrooke et de l'Université du Québec à Chicoutimi et à Hull.

**TABLEAU IV**

**Répartition des enseignants débutants selon l'université de formation\***

Université de formation	<i>f</i>	%
UQAM	6	34
Université de Montréal	3	18
Université de Sherbrooke	3	18
UQAC	2	12
UQAH	2	12
Université McGill	1	6
<b>Total</b>	<b>17</b>	<b>100</b>

\* Les pourcentages de ce tableau ont été arrondis pour fin d'illustration

Nous ajoutons que lors de la cueillette des données, on comptait 41% des sujets (7 sur 17) qui suivaient une formation continue en vue de l'obtention soit d'une maîtrise, soit d'un certificat, soit d'un diplôme de deuxième cycle.

Le tableau V montre la durée de l'expérience acquise par les sujets lors de leur passage en tant que suppléant, que ce soit occasionnel ou détenteur d'un contrat à temps partiel, en fonction des différents types de classes d'enseignement. Il est important de spécifier que les sujets qui ont signalé avoir fait de la suppléance pendant trois ans, l'ont fait à temps partiel, ce qui veut dire qu'aucun n'avait une accumulation de trois années à temps plein lors des entrevues.

Dans le tableau V on peut observer, comme nous l'avons mentionné ci-haut, qu'à part un seul sujet, tous ont fait de la suppléance occasionnelle ou ont assumé un contrat à temps partiel: trois sujets pour une période de moins d'un mois, six sujets pour des périodes d'un mois à un an et sept sujets en ont fait d'un an à trois ans.

**TABLEAU V**

**Répartition des enseignants débutants selon la durée de l'expérience acquise en situation de suppléance en fonction des différents types de classes d'enseignement**

Durée	Moins d'un mois	1 mois à 1 an	1 an à 2 ans	2 ans à 3 ans
Types de classes d'enseignement				
Préscolaire 1 <sup>re</sup> à 6 <sup>e</sup>	1	4		1
1 <sup>er</sup> et 2 <sup>e</sup> cycles	1	2	2	3
2 <sup>e</sup> cycle	1		1	
Total des sujets	3	6	3	4

De plus, l'expérience acquise s'est déroulée pour six d'entre eux dans toutes les classes de l'ordre primaire incluant les tout-petits du préscolaire, comparativement à huit sujets qui ont touché aux deux cycles de l'ordre, mais qui n'ont pas nécessairement enseigné dans toutes les classes. Finalement quelques sujets n'ont acquis de l'expérience qu'au deuxième cycle. Notons qu'il ressort également des fiches de renseignements généraux pour les enseignants débutants que près du tiers des sujets ont acquis une certaine expérience dans les classes d'adaptation scolaire.

En clair, la majorité des enseignants débutants (14) ont acquis de l'expérience en situation de suppléance occasionnelle dans les deux cycles de l'ordre primaire, incluant la maternelle et ce, à l'intérieur d'une période de moins d'un an pour plus de la moitié d'entre eux.

Enfin, le tableau VI présente la distribution des enseignants débutants selon le type de classes d'enseignement qu'ils occupaient au moment de la cueillette des données, soit de la maternelle à la sixième année.

**TABLEAU VI**

**Distribution des enseignants débutants selon le type de classes d'enseignement au moment de la cueillette des données\***

Types de classes d'enseignement	<i>F</i>	%
Maternelle	5	28
1 <sup>re</sup> année	1	6
2 <sup>e</sup> année	3	18
4 <sup>e</sup> année	1	6
5 <sup>e</sup> année	3	18
6 <sup>e</sup> année	3	18
Adaptation scolaire, 1 <sup>er</sup> cycle	1	6
<b>Total des sujets</b>	<b>17</b>	<b>100</b>

\*Les pourcentages de ce tableau ont été arrondis pour fin d'illustration

Il ressort de ce tableau que près de 60% des sujets de l'étude (10 sur 17) assumaient une classe au premier cycle au moment de la cueillette des données, incluant l'adaptation scolaire, comparativement à près de 40% pour le deuxième cycle. Parmi eux, près de 30% exerçaient en maternelle. En d'autres termes, les deux cycles de l'enseignement primaire sont représentés dans l'échantillon, en plus du champ de l'adaptation scolaire.

En résumé, l'échantillon de cette étude est, d'une part, assez représentatif des enseignants débutants quant au sexe, à l'âge, à l'ethnie, à la formation universitaire et à l'expérience d'enseignement. D'autre part, l'échantillon tient compte de la diversité de l'université de formation, puisque les sujets proviennent de six universités différentes,

ainsi que de la durée de l'expérience acquise en situation de suppléance en fonction des différents types de classes d'enseignement, compte tenu que presque tous les sujets ont vécu une expérience en suppléance occasionnelle dans les deux cycles de l'ordre primaire, d'une durée de moins d'un an pour plus de la moitié d'entre eux. Enfin, des enseignants des deux cycles de l'enseignement primaire étaient représentés dans l'échantillon, en plus du champ de l'adaptation scolaire.

### **3.1.3 Les instruments de cueillette des données: la grille d'entrevue semi-structurée et le questionnaire semi-structuré**

Afin d'explorer les ressources dans la gestion des incidents critiques du novice lors de son entrée dans le métier, nous avons choisi deux instruments de cueillette des données: la grille d'entrevue semi-structurée et le questionnaire semi-structuré. Nous présentons chacun de ces instruments dans les pages qui suivent.

#### **La grille d'entrevues individuelles semi-structurée**

Le premier instrument de cueillette des données a été la grille d'entrevue individuelle semi-structurée avec le sujet, suite à l'acceptation sur une base volontaire de collaboration en réponse à la lettre de présentation envoyée par la poste. Il s'est agi d'une rencontre d'environ deux heures dans le but d'explorer les moments importants en début de carrière qui ont pu être difficiles à traverser et les moyens que le sujet a pris pour se sortir de ces impasses. Autrement dit, de quelle manière le novice s'est-il pris pour s'adapter à ces événements marquants ou "désorganisans-réorganisans" (Hétu et Boyer, 1988, p. 6) afin de continuer à exercer son métier dans des conditions les plus viables

possible? Nous précisons qu'avant d'effectuer ces entrevues, nous avons présenté à chacun des sujets les conventions d'éthique à l'enregistrement d'une entrevue individuelle (annexe VII).

Lors de cette rencontre avec chacun des sujets volontaires, la technique d'entrevue a été semi-structurée, à savoir que nous avons interrogé le sujet à l'aide de trois principales questions de la présente recherche et sur lesquelles il a pu s'exprimer librement. Ces trois questions portaient sur: 1) la description d'un ou plusieurs incidents critiques; 2) les circonstances dans lesquelles le ou les incidents critiques se sont déroulés (contexte de l'incident); et finalement 3) la manière dont le novice s'en est sorti ou a tenté de s'en sortir (pendant et après l'événement).

Les données de recherche proviennent donc, en partie, des entrevues<sup>15</sup> individuelles enregistrées, une procédure fréquemment utilisée dans les approches qualitatives. Boutin (1997) la définit comme étant "une méthode de collecte d'informations qui se situe dans une relation de face à face entre l'intervieweur et l'interviewé et qu'elle revêt effectivement plusieurs formes" (p. 23). Sellitz et ses collaborateurs (1977) soulignent de fait que l'avantage premier consiste en la profondeur des informations recueillies. Nous croyons que l'entrevue est une modalité qui offre les meilleures possibilités d'obtenir des informations plus riches et plus directes reliées à l'objet de la présente étude, en

---

<sup>15</sup> Boutin (1997) mentionne que certains auteurs hésitent entre l'utilisation du mot "entrevue" et celui du mot "entretien". Le terme "entretien" semble plus répandu dans la francophonie, par contre au Québec, le terme "entrevue" est encore couramment utilisé. L'auteur privilégie l'usage du terme "entretien" quand il s'agit "de désigner une activité de collecte de données dans le cadre d'une recherche" (p. 21). Étant donné l'usage des deux termes au Québec, afin d'éviter toute ambiguïté, nous préférons dans ces circonstances utiliser le mot "entrevue".

l'occurrence, les ressources évoquées dans la gestion des incidents critiques des enseignants débutants. Van Der Maren (1995) ajoute que l'entrevue vise "à obtenir des informations sur les perceptions, les états affectifs, les jugements, les opinions, les représentations des individus, à partir de leur cadre personnel de référence et par rapport à des situations actuelles" (p. 312).

Selon Selltiz et *al.*, (1977), l'entrevue permet effectivement de faire ressortir les erreurs d'interprétation des sujets. Quand certains sujets avaient mal compris une question, nous pouvions corriger la situation sur le champ. D'après ces auteurs, l'entrevue, de par sa souplesse, est "une technique de loin supérieure lorsqu'il s'agit d'explorer des domaines où on a peu de moyens de savoir quelles questions poser ou comment formuler ces dernières" (p. 293). De plus, elle est "la plus efficace pour la découverte d'informations sur des thèmes complexes et chargés émotionnellement et pour l'analyse des sentiments qui pourraient être responsables d'une opinion qui a été exprimée" (p. 293). Plusieurs des sujets ont d'ailleurs signalé qu'ils n'auraient jamais révélé tout ce qu'ils ont dit si les entrevues n'avaient pas été individuelles et confidentielles. Ajoutons que plus d'un a fondu en larmes en racontant certains incidents douloureux.

Ces auteurs mentionnent que cette méthode offre également une qualité de rapports interpersonnels inestimable. Elle peut en effet amener une communication individuelle et apporter un feedback direct. Elle favorise en plus l'empathie, la création d'un climat de confiance, d'une relation privilégiée et, finalement, amène les candidats à s'exprimer librement, spontanément, sans immixtion de la part du chercheur. Par sa flexibilité, la

sincérité d'expression possible et la facilité de répondre qu'elle implique (Selltiz et *al.*, 1977), cette méthode est justifiée pour obtenir des données riches et pertinentes.

Par contre, un des problèmes qui se pose fréquemment avec l'entrevue est la nécessité de restreindre les réponses des personnes qui se montrent trop verbeuses (Selltiz et *al.*, 1977), ce qui s'est produit à l'occasion de certaines rencontres. Se basant sur l'analyse des travaux de nombreux chercheurs, Boutin (1997) propose plusieurs suggestions pouvant améliorer la communication entre l'intervieweur et l'interviewé et par conséquent esquivier certains pièges. Nous nous sommes inspirée de ces conditions favorisant la communication qui se retrouvent en annexe VIII.

De plus, pour éviter de "collecter toutes les données tous azimuts et sans discrimination; accumuler des informations en nombre bien trop élevé pour qu'on ait le temps de les exploiter; s'engouffrer dans des voies attrayantes, mais qui aboutissent à des impasses (...)" (Huberman et Miles, 1991, p. 63), nous avons privilégié d'utiliser une grille d'entrevue semi-structurée. En effet, les questions posées au cours de ces entrevues, inspirées du cadre de référence, nous ont guidée dans notre questionnement sans cependant nous astreindre uniquement à ces présupposés de telle sorte qu'il nous était possible de tenir compte d'autres ouvertures. Nous savions que c'était peut-être dans ces nouvelles informations que résideraient les "heureuses trouvailles" de la recherche (Huberman et Miles, 1991, p. 22). Rappelons que le principal objectif de la présente recherche est de découvrir les ressources que le novice évoque pour mieux gérer ses incidents critiques.

Compte tenu que la validité et la fiabilité de l'instrument sont principalement basées sur les compétences du chercheur, Huberman et Miles (1991) proposent quatre caractéristiques dont les chercheurs devraient être dotés afin d'assurer la validité et la fiabilité de l'instrument de cueillette des données, soient: 1) "une certaine familiarité avec le phénomène et le milieu étudiés"; 2) "un intérêt affirmé pour la dimension conceptuelle"; 3) "une approche pluridisciplinaire, par opposition à une formation restreinte ou cantonnée à une seule discipline"; et 4) "de solides qualités d'investigateur", comprenant de l'obstination, la capacité à faire parler les gens et la capacité à prévenir une "clôture prématurée" (p. 81).

Notre formation académique (B.Éd. option orthopédagogie, M.A. et Ph.D. en psychopédagogie en cours<sup>16</sup>) ainsi que notre expérience professionnelle, tout d'abord dans une école à pédagogie ouverte, ensuite dans plusieurs écoles régulières en adaptation scolaire et également en tant que maître-associé, agente de probation et superviseure de stages, nous amènent à supposer que nous avons les caractéristiques ci-haut mentionnées. Le fait d'être une praticienne informée, pluridisciplinaire et de connaître à fond le milieu dans lequel nous étudions, nous donne la possibilité de mieux résister aux biais qui sont insufflés par nous-mêmes ou par nos informateurs et d'être un meilleur instrument de recherche.

---

<sup>16</sup> Au moment de l'écriture de la thèse.



En résumé, l'analyse qualitative des informations recueillies par entrevues semble tout à fait appropriée pour explorer et comprendre la façon dont le novice agit pour tenter de se sortir des événements stressants et déséquilibrants.

### **Le questionnaire semi-structuré**

Le second instrument de cueillette des données a été un questionnaire complémentaire à l'entrevue, parti des mêmes questions, écrit et présenté aux sujets sélectionnés, à la suite de l'analyse de la première entrevue, leur permettant ainsi de s'exprimer par écrit sur ce qu'ils ont révélé au cours des entrevues individuelles, à savoir le ou les incidents critiques qui les ont déstabilisés et la manière dont ils s'en sont sortis. Chacun de ces questionnaires était personnalisé en fonction des événements rapportés en entrevue. Par exemple, si la personne avait signalé un événement marquant X, nous revenions sur cet événement marquant X. Elle s'exprimait donc sur les mêmes éléments déjà mentionnés lors de l'entrevue soient:

1. Résumer l'événement marquant.
2. Décrire les circonstances dans lesquelles il s'est déroulé (contexte de l'incident).
3. Décrire la façon dont elle s'en est sortie (pendant et après l'événement).

Nous joignons en annexe IX la lettre de présentation du questionnaire semi-structuré personnalisé sur les événements marquants que tous les sujets ont reçus par la poste une fois l'entrevue réalisée, accompagnée d'un exemple de la narration écrite du premier incident provenant du sujet 17.

Le questionnaire semi-structuré est donc un compromis entre le questionnaire fermé (choix de réponses réduit) et le questionnaire ouvert ou le “*self-report*” (contenu et forme de réponses laissés au choix) (Lessard-Hébert et *al.* 1995). Il sollicite les types d’information suivants: faits, attributs, évolutions, comportements et tendances. Le choix des techniques impliquées peut se faire autant en analyse qualitative qu’en analyse quantitative de contenu. Dans notre étude, le questionnaire semi-structuré devenait un outil précieux de collecte des données compte tenu que certains de ses inconvénients étaient fortement amoindris, surtout en ce qui a trait à sa dimension impersonnelle (Boutin, 1997). En effet, les sujets à l’étude avaient déjà établi une relation privilégiée avec la chercheuse et pouvaient compléter le questionnaire avec assurance en ayant, en supplément, une idée bien précise de la tâche à effectuer étant donné qu’elle avait été expliquée en détails à la fin de chaque entrevue.

Par conséquent, ce deuxième type de données, recueillies par le questionnaire, a permis de juxtaposer les informations ramassées au cours de l’entrevue sur l’incident critique avec celles de cette deuxième cueillette des données dans le but: 1) de confirmer les premières conclusions suite à la levée initiale de données (entrevues); 2) de cristalliser davantage les points cruciaux de l’incident critique et de son issue; et 3) de permettre au sujet d’exprimer par écrit, ayant le temps d’une pensée réflexive complète, non seulement l’essentiel de l’incident critique et de son issue, mais aussi de signaler des détails qui lui semblaient importants d’ajouter pour une meilleure compréhension, selon lui, de la gestion de cet incident critique.

Cette seconde cueillette des données a aussi permis à la fois de confirmer et de valider la première levée de données tout en offrant au sujet la possibilité d'une rétroaction sur les événements, soit par pensée réflexive ou autrement, en ayant le temps de sélectionner lui-même, sans l'intervention d'un intervieweur, ce qui lui semblait crucial en fonction des informations recherchées par la chercheuse. Il s'agissait donc, non seulement d'une confirmation, mais également d'une complémentarité.

#### **3.1.4 Le moment de la cueillette des données**

Il existe plusieurs moments opportuns pour une étude. Selon notre expérience, nous aurions pensé que les mois de mai et juin seraient les pires moments de l'année pour recruter des novices compte tenu que tout le monde est exténué et anxieux d'atteindre la date fatidique du 23 juin. Même si nous n'avons pas obtenu un haut taux de réponse à l'envoi de la lettre de présentation, l'appui des collègues de travail, et aussi l'appui des sujets interrogés nous ont cependant permis de recruter, rappelons-le, jusqu'à 20 novices. Nous avons d'ailleurs dû en refuser; il y a même eu des enseignants débutants qui nous ont téléphoné à la fin du mois de juin 1998. En effet, les sujets qui ont pu s'exprimer librement pendant environ deux heures sur la manière de gérer leurs problèmes vécus, ont signalé avoir fort apprécié l'entretien en cette fin d'année scolaire étant donné qu'ils pouvaient tirer certaines conclusions ou effectuer un bilan de leurs expériences diversifiées concernant leurs premières années d'enseignement. Plusieurs d'entre eux se sentaient écoutés pour la première fois, ce qui a engendré, à notre grand étonnement, un effet d'entraînement. À la fois surchargés et disponibles, ils ont livré leur vécu, non sans

heurts, et satisfaits de leur expérience en ont fait part à leurs collègues et amis nouvellement arrivés dans la profession.

En somme, nous avons réalisé toutes les entrevues individuelles dans les deux derniers mois de l'année scolaire, ce qui signifie précisément du 11 mai au 18 juin 1998. De plus, tous les questionnaires semi-structurés ont été envoyés environ un mois après les entrevues, c'est-à-dire au mois de juin et dans la période estivale. La majorité des questionnaires ont été retournés au cours de l'été et les quelques autres à l'automne, à l'exception d'un seul que nous n'avons eu en notre possession que le 24 décembre 1998. La durée de la cueillette des données s'est, par conséquent, échelonnée du mois de mai au mois de décembre.

La pré-expérimentation des procédures s'est déroulée au mois d'avril afin d'avoir un temps suffisant pour apporter les dernières modifications à la validation de nos instruments. Dans le prochain volet, nous présentons cette pré-expérimentation.

### **3.1.5 La pré-expérimentation des procédures**

Pour vérifier le réalisme de telles procédures de recherche et pour développer une expertise dans la conduite d'entrevues en fonction de l'atteinte des objectifs de l'étude, nous avons réalisé une pré-expérimentation des procédures précitées. En effet, nous avons interrogé trois sujets de l'ordre primaire provenant de la commission scolaire cible sur la gestion des incidents critiques de début de carrière. Nous avons obtenu respectivement 75 minutes d'entrevue pour le premier sujet, 120 minutes pour le second

sujet et également 120 minutes pour le troisième et dernier sujet. Tous ont pu aisément, et de façon détaillée, décrire un ou plusieurs incidents critiques qu'ils ont vécus, les circonstances dans lesquelles ils se sont déroulés ainsi que la manière dont ils s'en sont sortis ou du moins, les tentatives mises en œuvre afin de s'en sortir. De ces entrevues enregistrées, nous avons fait l'écoute intégrale afin de vérifier le déroulement en ce qui a trait à certains éléments "éprouvés" tels que "l'écoute, le silence, le questionnement, la reformulation, l'écho, le reflet et l'amorce de la conclusion" (Boutin, 1997, p. 113) et la pertinence du contenu recueilli. Suite à cette vérification, nous étions en mesure de procéder à la phase finale de la recherche.

À la suite de l'analyse de ces données d'entrevues, nous avons élaboré, quelques semaines plus tard, un questionnaire semi-structuré personnalisé à réponses écrites, pour chacun des trois sujets, afin de vérifier, s'il y avait lieu, de poursuivre cette procédure ou de la modifier. Un élément fort apprécié selon eux fut le côté personnalisé du questionnaire. En effet, en relisant les extraits de leurs propres paroles pour chacun des incidents critiques rapportés, ils se sentaient concernés, sécurisés et à l'aise, ce qui les a encouragés à compléter de façon détaillée le questionnaire écrit. De plus, cette pré-expérimentation nous a permis de confirmer le fait que l'entrevue a contribué à alléger l'impact de la lourdeur du questionnaire compte tenu que nous avons pu, au départ, établir une relation privilégiée avec les sujets.

En conséquence, cette pré-expérimentation nous a assurée de nos procédures et a permis d'apporter quelques corrections mineures.

### 3.1.6 Le traitement des données

Nous décrivons ici comment nous avons procédé pour traiter les deux types de données, en l'occurrence le discours des enseignants débutants provenant de l'entrevue et du questionnaire.

D'une part, les données recueillies sont donc constituées des réponses fournies aux entrevues individuelles par les dix-sept enseignants débutants; ces réponses, enregistrées sur bande audio, ont été dactylographiées et analysées en unités de sens en fonction des objectifs de la recherche. Pour les deux heures d'entrevue, le nombre de pages retranscrites pour chacun des sujets varie de 35 à 68 pages, en moyenne 50 pages, pour un total de 858 pages.

D'autre part, les données proviennent du questionnaire semi-structuré personnalisé qui lui, est composé d'un résumé écrit de ce qui a été révélé lors de l'entrevue individuelle sur tous les incidents critiques rapportés (annexe IX) dans le but, rappelons-le, de permettre au sujet non seulement de rétroagir sur l'essentiel des incidents et de leurs issues, mais également d'approfondir ou de compléter la réflexion, s'il y a lieu. Il a donc la possibilité de reconstituer, a posteriori et avec un temps de réflexion, le vécu de ses événements critiques. L'ensemble des dix-sept enseignants débutants a rempli le questionnaire. Dix sujets ont rétroagi sur la totalité des incidents critiques rapportés, tandis que tous les autres, sauf un, ont répondu à au moins deux incidents. Un seul sujet n'a abordé que l'un de ses incidents, mais il s'est par contre exprimé longuement sur le

problème majeur qu'il a vécu tout au long de l'année. Ces données représentent de deux à cinq pages de texte par sujet.

Pour traiter les données provenant de ces deux types de cueillette, nous avons procédé à l'identification d'unités de sens qui, par leur affinité sémantique, ont généré des catégories. Mais avant de décrire cette procédure en relation avec l'objet de cette étude, la lecture des verbatims a tout d'abord permis de contextualiser et de caractériser les incidents critiques en décrivant certains éléments tels que 1) le moment où les incidents se sont déroulés; 2) la durée des incidents, 3) la description des incidents critiques.

Ensuite, tout au cours de la lecture des verbatims, nous avons identifié les unités de sens concernant les ressources. Nous avons déjà, par le cadre de référence, une amorce de schéma d'analyse pour nous guider en nous gardant toutefois la latitude d'élargir ce schéma conceptuel au fur et à mesure de l'émergence des nouvelles données.

Le recours à un système de codage par couleurs nous a permis de réaliser des condensations de données tant en ce qui a trait à la contextualisation et aux caractéristiques des incidents critiques, qu'aux ressources évoquées dans la gestion de ces événements marquants que nous présentons un peu plus loin.

Ainsi, le codage par couleurs nous a permis, pour les deux types de recueil des données, d'obtenir des informations relatives au moment où les incidents se sont déroulés (bleu), à la durée des incidents (orange) et à la description des incidents critiques (vert). Le système de codage par couleurs a également permis d'explorer les ressources évoquées

pour chaque novice dans sa tentative de gérer ses événements marquants (jaune), de même que sa perception de l'issue de chacun de ses incidents critiques (soulignement en noir).

Voici quelques exemples reliés au contexte et aux caractéristiques des incidents critiques:

La couleur bleue représentait le moment où l'incident critique s'était produit. Dans les transcrits du sujet 17, nous extrayons le passage suivant issu du premier événement marquant.

La première situation que j'ai eue (...) est avec un élève assez contestataire qui a des parents très contestataires. J'ai voulu rencontrer les parents au début de l'année pour les renseigner sur comment il agissait, pourquoi il était comme ça, très violent avec les autres élèves, avec moi.

Dans ce verbatim, l'information surlignée en bleue correspondant au moment de l'incident était: "au début de l'année".

Un autre exemple, tiré du verbatim du sujet 17, correspondant à la description de l'incident critique, est indiquée par la couleur verte. Nous présentons le passage suivant.

Il frappait les autres en classe, dans les rangs. Il répondait constamment dans la classe, en faisant du bruit, en chialant. Dans les rangs, il tenait les autres par le cou, il serrait. J'essayais de régler l'altercation, les autres profs ne font pas ça. Je le gardais plus tard, très négatif, très renfermé. Souvent il m'attaquait violemment par les paroles (...) Oui envers moi en pleine classe, je devais le remettre à sa place. Je perdais tous les autres. J'ai été forcée, à certaines occasions, de l'envoyer chez le directeur.



Dans cet extrait, les informations surlignées en vert correspondant à la description de l'incident critique étaient: "Il frappait les autres en classe, dans les rangs. Il répondait constamment dans la classe, en faisant du bruit, en chialant. Dans les rangs, il tenait les autres par le cou, il serrait (...). Souvent il m'attaquait violemment par les paroles."

Un dernier passage, tiré du verbatim du sujet 17, correspondant à l'identification de la durée de l'incident, était indiqué par la couleur orange. Nous présentons cet extrait.

*Cela a pris combien de temps pour que l'enfant se replace, dans le sens que ce soit viable dans la classe? Une étape et demie au moins. Je dois dire que ça s'est replacé en classe (...). Ça s'est même replacé dehors, en éduc. On dirait que l'équilibre est revenu.*

Dans cet extrait, l'information surlignée en orange correspondant à la durée de l'incident critique était: "Une étape et demie".

Concernant l'intérêt central de la recherche, la couleur jaune représentait l'évocation des ressources dans la tentative de gérer les diverses situations difficiles. L'extrait qui suit, tiré du verbatim du sujet 17, illustre cette situation.

Une fois, il s'est battu avec un autre petit gars en classe, du genre, je les avais laissés en haut pour se calmer. Je vais aller reconduire mes autres élèves en bas. Je reviens et les deux sont couchés en dessous des bureaux entrain de se chamailler. Bon, le directeur est au courant de ça. Il a eu une réflexion. Il a eu une conséquence et dans la conséquence, c'était très bien détaillé. J'avais fait un cadre moi-même. J'avais mis à la fin: si cela arrive de nouveau, quelle serait la conséquence que tu choisirais? Les parents ont coché là-dessus. Ils ont vu vraiment que je lui faisais choisir sa prochaine conséquence et je lui faisais prendre conscience que je ne voulais pas que ça recommence. D'ailleurs ça n'a pas recommencé, mais ça, ç'a accroché les parents.

Dans cet extrait, les unités de sens qui correspondaient aux ressources évoquées pour tenter de s'en sortir étaient surlignées en jaune. Le tableau VII illustre la catégorisation des unités de sens provenant de cet extrait ci-haut mentionné.

**TABLEAU VII**  
**Exemple de catégorisation des unités de sens**

Les unités de sens tirées de l'extrait du verbatim du sujet 17	Description conceptuelle	Catégorisation des ressources
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Je les avais laissés en haut pour se calmer</li> <li>• Le directeur est au courant de ça.</li> <li>• Il a eu une réflexion. Il a eu une conséquence et dans la conséquence...</li> <li>• c'était très bien détaillée.</li> <li>• J'avais fait un cadre moi-même. J'avais mis à la fin: si cela arrive de nouveau, quelle serait la conséquence que tu choisirais?</li> <li>• Les parents ont coché là-dessus</li> <li>• Je lui faisais choisir sa prochaine conséquence et je lui faisais prendre conscience que je ne voulais pas que ça recommence.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Décision disciplinaire</li> <li>• Informer une personne provenant du milieu</li> <li>• Décision disciplinaire</li> <li>• Décision organisationnelle</li> <li>• Décision relevant des traits personnels du novice</li> <li>• Soutien d'une personne provenant du milieu</li> <li>• Décision relevant des traits personnels du novice</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gestion de classe</li> <li>• Entourage relationnel professionnel</li> <li>• Gestion de classe</li> <li>• Gestion de classe</li> <li>• Les ressources personnelles</li> <li>• Entourage relationnel professionnel</li> <li>• Les ressources personnelles</li> </ul>

Nous présentons, dans le tableau VIII, un exemple, pour le sujet 17, de la synthèse des informations concernant la contextualisation et les caractéristiques d'un incident critique et de son issue à l'aide du système de codage par couleurs, tel que nous l'avons fait pour chacun des sujets. Nous retrouvons l'extrait complet du verbatim de ce sujet pour son premier incident en annexe X.

TABLEAU VIII

**Exemple pour un sujet de la synthèse de la condensation des données issues de l'entrevue et du questionnaire  
à l'aide d'un système de codage par couleurs**

Contextualisation et caractéristiques de l'incident critique		Ressources évoquées et issue de l'incident critique
Moment (bleu)	Durée (orange)	Description de l'incident (vert)
Début d'année	une étape 1/2: 3 mois (p. 9)	1 <sup>er</sup> incident: 6 <sup>e</sup> année régulière en vue d'un contrat d'engagement (p. 2 à 16): problèmes de comportement chez un élève de 6 <sup>e</sup> année: il est violent, saboteur et a des parents contestataires qui ne collaborent pas (famille ayant des démêlés avec la justice) (p. 2, 3, 4, 5, 7, 8, 9 et 14)
		<p align="center"><b>Ressources évoquées (jaune)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Soutien affectif du conjoint</li> <li>• Rencontre avec la psychologue de l'école: étude du dossier</li> <li>• Rencontre avec les parents</li> <li>• Soutien très occasionnel de la direction</li> <li>• Soutien affectif de sa collègue de même niveau</li> <li>• Documents offerts par la psycho-éducatrice pour colliger des données</li> <li>• Systèmes d'émulation avec des conséquences: retenues, réflexions, copies, renforcements positifs, appels aux parents, compilation des comportements, marginalisation par les pairs: du statut populaire est devenu rejeté (p. 4)</li> <li>• Lecture de livres en gestion de classe (Caron, J.) et d'un livre de contes sur les règlements</li> <li>• A su établir une bonne communication avec les parents (p. 8)</li> <li>• Appui des autres élèves dans ses interventions</li> <li>• Implique l'enfant dans ses conséquences (p. 7,8)</li> <li>• A su développer une bonne relation avec l'élève, utilise l'humour (p. 4, 9), est complice (p. 13)</li> <li>• Essai de comprendre l'enfant en apportant quelques explications (p. 8, 9)</li> <li>• Autoritaire, patiente, diplomate</li> </ul>
		<p align="center"><b>Perception du novice de l'issue de son incident (soulignement en noir)</b></p> <p>"Je dois dire que quand ça s'est replacé en classe, il a vu comment j'étais, que ses parents commençaient à trouver que j'étais correcte (...) ça s'est même replacé dehors et en éducation physique. On dirait que l'équilibre est revenu (.) il se rendait compte que je n'étais pas sur son dos pour le plaisir d'être sur son dos et que des fois c'était d'autres (...) (p. 9)</p> <p align="center"><b>SUCCÈS</b></p>

Suite à la condensation des données, nous avons pour tous les sujets, deux tableaux: l'un consacré à l'entrevue et l'autre consacré au questionnaire qui complétait, si nécessaire, les informations de la première levée de données.

Pour valider notre analyse, nous avons eu recours à deux juges, tous deux détenant un doctorat en éducation; l'un spécialiste en mesure et évaluation et l'autre, en psychopédagogie. Nous avons demandé à ces collaborateurs de classer dans nos catégories établies toutes les unités de sens qui n'offraient pas une évidence en soi. Nous avons ainsi obtenu un consensus de classement entre les trois codeurs pour la majorité des unités de sens présentées. Cependant dans environ six ou sept cas, il fut impossible d'obtenir un consensus complet entre les trois juges, nous les avons alors retirées de l'analyse.

Ce processus de contrevalidation de notre propre codage a facilité l'analyse que nous retrouvons au chapitre cinquième. Huberman et Miles (1991) soulignent d'ailleurs fréquemment dans leur ouvrage qu'un chercheur qui décide de retenir un extrait plutôt qu'un autre effectue déjà "des choix analytiques" (p. 35).

### **3.1.7 Les limites de la méthode**

Autrefois marginale, la recherche qualitative est actuellement de plus en plus reconnue par la communauté scientifique, particulièrement en sciences de l'éducation (Lessard-Hébert et *al.*, 1995; Huberman et Miles, 1991). En effet, selon Lessard-Hébert et *al.*, (1995), les méthodologies qualitatives représentent maintenant plus qu'une solution

unique aux méthodologies quantitatives, elles permettent aux chercheurs de colliger des données inaccessibles autrement que par ce type de méthodologie.

Nous savons cependant que toute recherche qualitative est limitée, tout d'abord, par une représentativité statistique et normative due au petit nombre de sujets consultés, ce qui amène forcément des problèmes de "généralisabilité" (Huberman et Miles, 1991, p. 63). En dépit du fait que nous ayons tenté de contourner ce problème de généralisation par un nombre élevé de 17 sujets, nous ne pouvons prétendre à une représentativité rigoureuse de la population.

Nous savons aussi qu'en recherche qualitative, il faut que le chercheur tente de ne pas prioriser ses connaissances antérieures tant dans la cueillette que dans les analyses des données. Dans la présente étude, la technique d'entrevue utilisée pour colliger les données consistait tout d'abord en trois questions. La première permettait au sujet de trouver librement, sans autre intervention de l'intervieweuse, les événements stressants que nous avons appelé des incidents critiques. La seconde question permettait au sujet d'évoquer toutes les circonstances qu'il percevait comme étant relié à l'incident. Alors que la dernière question invitait l'enseignant débutant à révéler comment il avait tenté de s'en sortir. Dans toute cette procédure d'entrevue semi-structurée, à chacune de ces trois questions, le novice réagissait spontanément et ce n'est que dans le cours de ses exposés que l'intervieweuse, à l'occasion, intervenait soit pour faire préciser sa pensée soit pour vérifier certains éléments suggérés par le cadre de référence. En d'autres termes, les connaissances antérieures de la chercheuse n'ont pas été priorisées à la spontanéité du sujet. Quant à l'analyse des données, encore une fois, nous ne nous sommes pas limitée

aux catégories possibles retenues dans le cadre de référence. Nous laissons le nouvel arrivant réagir avant de conclure à partir de concepts préconçus.

Ensuite, nous comprenons que la qualité des données colligées et analysées est naturellement en lien avec la compétence de l'intervieweur, ce qui amène Boutin (1997) à souligner l'importance pour le chercheur de clarifier le sens que prend pour lui le phénomène étudié, impliquant "une capacité de prendre des distances tout en reconnaissant sa propre subjectivité" (p. 141). En s'appuyant sur Poupart, Lalonde et Jaccoud (1997, dans Boutin 1997), il ajoute un fait intéressant à l'effet que "la subjectivité du chercheur est considérée de plus en plus comme un apport à la connaissance et non plus comme un obstacle à éviter." sans pour autant consentir "à la tentation de la facilité" (p. 142). Nous avons cependant tenté de réduire le plus possible cette subjectivité en référant nos interprétations délicates à deux experts externes.

Une autre limite, inhérente à la méthode, est reliée au type de données que constitue le discours des enseignants débutants. Tout d'abord, les narrations des sujets peuvent être biaisées par certaines "sources de subjectivité" (Boutin, 1997, p. 141) au même titre que les questions ou les commentaires de l'intervieweur. Comme le souligne l'auteur "il est facile de constater que chaque entretien reflète la personnalité tant de l'intervieweur que de l'interviewé" (p. 53). Selon lui, la manière dont chacun entre en relation et échange des propos montre une façon de communiquer particulière, ce qui n'est pas sans effet sur les résultats de la recherche. Par exemple, l'interviewé peut se sentir exploité s'il n'est pas accueilli selon les convenances (Boutin, 1997). Il peut alors être nerveux, sur la défensive et éprouver de la méfiance, ce qui peut même l'amener à taire ses incidents

critiques les plus importants afin de préserver une certaine image de lui-même. Ou au contraire, il peut être très motivé par le thème de la recherche et vouloir en donner un peu trop à la galerie. Nous sommes consciente qu'un biais subjectif peut découler des narrateurs, mais le fait d'avoir informé tous les sujets sur le but, la nature de la recherche et sur leurs droits sur le plan déontologique (confidentialité, anonymat, retrait de la recherche en tout temps) a favorisé grandement l'installation d'un climat de confiance et d'ouverture d'esprit avec chacun des sujets volontaires.

Ensuite, comme le souligne Van Der Maren (1995), le type de données recueillies fondées sur la reconstitution du passé par un sujet peut également apporter une autre limite à la méthode. En effet, selon l'auteur, "toute rétrospection, qu'elle touche un passé proche ou lointain comme dans les entrevues cliniques, phénoménologiques ou les histoires de vie, fait appel au souvenir" (p. 106). Il signale que le souvenir du passé n'est plus uniquement la simple restitution du passé, mais bien la reconstruction du passé. Un événement n'est jamais relaté exactement comme il s'est déroulé. "Le passé est passé, et sa trace subit des transformations telles qu'on ne peut jamais le retrouver tel quel" ajoute-t-il (p. 106). Précisons que la majorité des sujets ont vécu la plupart de leurs incidents critiques dans la même année que celle où ils participaient à la recherche ou au cours de l'année précédente, même que plusieurs d'entre eux avaient encore à vivre certaines situations difficiles. Le décalage temporel, comme le nomme Van Der Maren, est alors atténué. De plus, le fait que les sujets soient amenés à restituer des événements chargés émotionnellement facilite l'évocation du souvenir de ces différents incidents critiques ainsi que la manière de tenter de s'en sortir. Rappelons que la juxtaposition de

la première cueillette des données à la seconde levée des données a permis de confirmer les premières conclusions suite aux informations ramassées lors des entrevues, de cristalliser les points essentiels des incidents critiques et de leurs issues et de donner la possibilité aux sujets de compléter la narration de leurs incidents en ayant le temps d'une pratique réflexive plus complète.

Enfin, bien que les résultats d'une recherche qualitative, selon Van Der Maren (1995) soient limités par des caractéristiques régionales, la région où nous avons effectué la recherche offre quand même des similarités avec d'autres banlieues périphériques à de grands centres urbains telles que les régions où se côtoient les secteurs industriel et agricole. Dans ce sens, nos conclusions de recherches peuvent servir d'indicateurs intéressants à d'autres régions.

### **3.2 Le complément quantitatif descriptif ,**

Tel que nous l'avons souligné lors de l'introduction de ce chapitre, l'approche privilégiée dans la recherche est qualitative/interprétative. L'intérêt principal de l'étude est effectivement centré sur la signification donnée par les acteurs de la réalité telle qu'elle est vécue dans leur milieu, en l'occurrence la gestion des incidents critiques des enseignants débutants de l'ordre primaire.

Cependant, en plus d'avoir opté pour un échantillon jugé important en recherche qualitative, chacun des 17 sujets était invité à signaler plusieurs incidents critiques (3,6 incidents en moyenne selon nos constats) et, pour chacun de ces incidents, chaque novice



pouvait évoquer plusieurs ressources différentes. On en arrive alors à cumuler 178 ressources évoquées. L'analyse des fréquences d'apparition de certaines ressources dans les catégories devient donc un complément utile à l'interprétation des résultats de la recherche. C'est dans cet esprit que nous complétons l'analyse qualitative/interprétative par une analyse quantitative descriptive des données accumulées.

Malgré un débat animé qui se tient depuis les vingt dernières années entre les chercheurs privilégiant les approches qualitative ou quantitative (Deslauriers, 1991; Lessard-Hébert, Goyette et Boutin, 1995; Savoie-Zajc et Karsenti, 2000; Van Der Maren, 1995), il est actuellement de plus en plus délicat "(...) de trouver un quelconque méthodologue solidement installé dans une épistémologie particulière" (Huberman et Miles, 1991, p. 32). Tout comme Huberman et Miles le soulignent (1984 dans Lessard-Hébert, Goyette et Boutin, 1995), la présente étude adhère à la thèse d'un continuum méthodologique entre le qualitatif et le quantitatif "sans égards aux distinctions paradigmatiques" (Lessard-Hébert et *al.*, 1995, p. 21). En fait, Érikson (1986 dans Lessard-Hébert et *al.*, 1995) refuse de classifier l'ensemble des approches de la recherche interprétative (observation participante, étude de cas, phénoménologie, etc.) à partir d'une opposition entre le qualitatif et le quantitatif. Il maintient plutôt l'idée que des "quantifications particulières sont tout à fait possibles au sein de ces approches et qu'il ne saurait être question de les comparer à partir de ce seul point de vue" (p. 22). Se référant également à Gauthier (1987, p. 32 dans Lessard-Hébert et *al.*, 1995, p. 22), les trois auteurs affirment la nécessité d'élargir la définition du terme "qualitatif" en mettant en évidence la signification des données au lieu de recourir à "une définition étroite et

technique” “qui impliquerait l’engagement ferme de ne pas utiliser la numération””. Pour sa part, Deslauriers (1991) partage cet avis en mentionnant que la recherche qualitative n’écarte pas les chiffres, mais ne leur attribue tout naturellement pas la première place. Il ajoute que la recherche qualitative ne se limite pas à une simple technique de recherche. C’est une philosophie qui donne la couleur à sa propre méthodologie et à la théorie qu’elle veut développer. S’appuyant toujours sur Erickson (1986), Lessard-Hébert et *al.* (1995) précisent également qu’une recherche est dite qualitative/interprétative en raison de son orientation fondamentale plutôt qu’à la procédure qu’elle emploie. Ils relèvent même en caractère gras qu’ “une technique de recherche ne peut constituer une méthode de recherche” (p. 22).

Ces derniers signalent que, malgré un bon nombre d’auteurs qui considèrent non justifiées “les prétentions de complémentarité entre approches quantitatives et interprétatives” (p. 23), une analyse des recherches provenant des chercheurs qui campent dans l’une ou l’autre des épistémologies dominantes indique, qu’en pratique, la majorité d’entre eux utilisent la combinaison des deux approches. Ils notent que de plus en plus de chercheurs sont même intéressés par la systématisation des méthodes de collecte, de traitement et d’analyse des données à l’aide de l’ordinateur. Ils donnent l’exemple d’une consultante américaine, Renata Tesch, qui a fondé une compagnie, la *Qualitative Research Management*, pour venir en aide aux étudiants et aux chercheurs néophytes dans le domaine de l’analyse qualitative. Elle a mis à leur disposition toutes ses connaissances relatives à l’utilisation de l’ordinateur dans le traitement et l’analyse

des données qualitatives qui, la plupart du temps, adoptent des formats du genre textes narratifs exhaustifs ou résumés.

En ce qui a trait à la présente étude, le traitement à l'aide de l'ordinateur sert de complément quantitatif descriptif en permettant de mettre en tableaux les ressources évoquées pour chaque sujet ainsi que les caractéristiques des incidents critiques et leurs circonstances (annexe XI). Ce format de présentation contribue à rassembler et à organiser les données de façon claire et concise afin d'aboutir à une analyse qualitative enrichie. Nous pouvons, comme l'ont si bien signalé Huberman et Miles (1991), embrasser la situation d'un coup d'œil. Ajoutons que les données présentées en format informatisé peuvent servir à d'autres chercheurs qui s'intéressent à ce domaine d'étude.

Ainsi, nous devons reconnaître que certains indices quantitatifs tel que la fréquence des énoncés pour déterminer l'importance d'une catégorie a pu apporter un éclairage nouveau dans l'analyse des données. En effet, près d'une vingtaine de sujets qui ont rencontré différents incidents critiques à l'intérieur de contextes variés ont certes eu recours à un éventail de ressources pour tenter de pallier à leurs problèmes. À l'occasion, il devenait alors intéressant de signaler quelle catégorie de ressource était la plus fréquemment évoquée proportionnellement à l'ensemble des ressources évoquées. Il nous a été possible d'établir des relations entre certains incidents critiques et des ressources particulières. Par exemple, le quart des incidents critiques rapportés relativement à la gestion de classe a été résolu par des ressources évoquées provenant de la formation initiale.

En définitive, le complément quantitatif descriptif n'est basé que sur une compilation de fréquences dans l'esprit de fournir des informations complémentaires à l'approche qualitative/interprétative retenue. Ainsi, l'analyse et l'interprétation des données se sont effectuées principalement selon le paradigme interprétatif de la recherche qualitative/interprétative en fonction de la problématique soulevée au chapitre premier afin de réaliser une étude utile et instructive dans le domaine de l'insertion professionnelle des enseignants.

Avant de communiquer les résultats de l'étude, c'est-à-dire les ressources évoquées dans la gestion des incidents critiques, nous exposons, dans le prochain chapitre, la contextualisation et les caractéristiques de ces incidents critiques dans le but d'obtenir la meilleure compréhension possible du sens qu'attribue un enseignant débutant à la gestion de son incident tel qu'il l'a vécu dans son milieu d'insertion.

## **CHAPITRE IV**

### **CONTEXTUALISATION ET CARACTÉRISTIQUES**

#### **DES INCIDENTS CRITIQUES**

L'exposé de la méthodologie montre que, pour explorer les ressources auxquelles les enseignants débutants ont recours pour essayer de s'en sortir lors de la gestion de leurs incidents critiques au cours de leurs premières années, la recherche qualitative/interprétative est tout indiquée compte tenu qu'elle permet d'obtenir de riches et fructueuses informations débouchant sur de solides explications dans un contexte donné. Et c'est en dépouillant son matériel que le chercheur peut dépasser son cadre de référence initial de recherche en créant au fur et à mesure qu'elles apparaissent les différentes entités qui lui serviront à répondre à son objectif de recherche.

Étant donné que la nature des ressources mobilisées peut dépendre du contexte à l'intérieur duquel les incidents critiques se produisent ainsi que de leurs caractéristiques, il devient alors nécessaire d'en tenir compte lors de l'interprétation des résultats afin d'enrichir et d'élargir la discussion sur le phénomène étudié. Rappelons que le savoir produit par la recherche qualitative/interprétative est étroitement lié aux contextes dans lesquels il a été produit (Savoie-Zajc et Karsenti, 2000). L'évacuation du contexte et des caractéristiques des incidents réduirait de façon importante la richesse de cette étude et limiterait les rapprochements possibles entre les incidents et leurs ressources. C'est la raison pour laquelle, avant d'entrer au coeur de notre investigation sur l'analyse des

ressources évoquées par les enseignants en insertion professionnelle de l'ordre primaire, nous consacrons un chapitre à la contextualisation et aux caractéristiques de leurs incidents critiques.

Ainsi, pour mieux répondre à la question de recherche, l'exposé de la contextualisation et des caractéristiques des événements marquants vécus permettra d'avoir une vision plus complète de la réalité dans laquelle le novice se trouve et conduira vers une meilleure compréhension des ressources évoquées dans la gestion des difficultés rencontrées. En effet, le contexte situationnel de chaque événement pourrait influencer le novice dans sa façon de recourir à une ou plusieurs ressources, mais aussi dans le choix du type de ressources utilisées. Les données contextuelles et les caractéristiques dont il est question ici portent sur le contexte statutaire des incidents critiques, le nombre d'incidents, le moment, la durée et les types d'incidents critiques. Rappelons qu'un incident critique est tout événement qui survient dans l'exercice de la profession enseignante et qui est perçu par le novice de façon négative au point tel que, pour s'en sortir, il met en branle un processus de solution. En d'autres termes, l'incident doit être considéré par le novice comme provoquant un niveau élevé de stress et étant assez menaçant pour l'inciter à s'adapter en recourant à différentes solutions afin de retrouver un certain équilibre personnel et professionnel.

#### **4.1 Le contexte statutaire des incidents critiques**

Tout d'abord, la description des circonstances dans lesquelles les incidents critiques se sont déroulés nous a amenée à connaître dans quel contexte statutaire les événements ont

eu lieu, c'est-à-dire sous quel statut le novice assumait sa fonction d'enseignant. Nous avons identifié trois différents statuts sous lesquels il pouvait travailler: 1) *en tant que suppléant occasionnel*, dans ce contexte, l'enseignant n'a pas de contrat et est fréquemment appelé à la journée. Il est défini comme: "Toute personne, sauf une enseignante et un enseignant régulier, qui remplace une enseignante ou un enseignant absent" (CEQ, 1995-1998, p. 5) (Entente intervenue entre le comité patronal de négociation pour les commissions scolaires pour catholiques, les commissions scolaires confessionnelles catholiques et les commissions scolaires dissidentes pour catholiques (CPNCC) et la centrale le l'enseignant du Québec (CEQ) pour le compte des syndicats d'enseignantes et d'enseignants qu'elle représente); 2) *en tant que suppléant occasionnel détenant un contrat à temps partiel*, c'est-à-dire qu'il est engagé "pour remplacer une enseignante ou un enseignant à temps plein ou à temps partiel, lorsqu'il est préalablement déterminé que la période d'absence de cette enseignante ou de cet enseignant est supérieure à deux (2) mois consécutifs" (Ibid, p. 17) donc il est employé "pour une journée scolaire non complète, pour une semaine scolaire non complète ou pour une année scolaire non complète" (Ibid, p. 3). Ce contrat peut vouloir dire que l'enseignant travaille à plein temps pendant toute l'année scolaire si c'est un remplacement; et enfin 3) *en tant qu'enseignant à temps plein*, ce qui veut dire qu'il n'est ni un enseignant à la leçon, ni un enseignant à temps partiel, mais un enseignant ayant un contrat d'engagement écrit conforme aux normes.

Nous retrouvons en annexe XII pour chaque sujet les différents statuts professionnels qu'il a occupés durant son insertion en signalant le nombre d'incidents critiques qu'il a

évoqués pour chacun des statuts. Précisons que dans la dernière catégorie de contexte statutaire, nous utilisons le vocable tâches contractuelles à temps plein au lieu de contrats à temps plein pour inclure les novices qui détiennent un contrat à temps partiel, mais avec une tâche à plein temps, avec ceux qui possèdent un contrat à temps plein en vue d'un engagement.

Nous constatons que plus le novice assume une tâche pleine et remplie de responsabilités, plus il vit des situations difficiles qui sont perçues par lui comme des incidents critiques. Même les cinq sujets qui ont exercé leur métier à l'intérieur des trois types de contrat n'ont pas nécessairement vécu des incidents critiques pour les deux premiers types de contrat, mais ont tous eu à gérer des événements marquants dans le dernier type de contrat. En effet, sur 62 incidents critiques, 40 incidents se sont déroulés quand les enseignants débutants détenaient une tâche contractuelle à temps plein contre 15 quand ils possédaient un contrat à temps partiel et sept en tant que suppléant occasionnel.

Autrement dit, pour tous les novices qui ont déjà vécu de tels contrats, seulement cinq sur 14 ont signalé avoir vécu des événements marquants en suppléance occasionnelle, comparativement à sept sur huit pour ceux qui détenaient un contrat à temps partiel, et 14 sur 14 pour ceux qui avaient une tâche contractuelle à temps plein.

Nous remarquons que la majorité des novices qui ont fait de la suppléance occasionnelle n'ont pas relaté avoir vécu des situations particulièrement critiques, ce qui contraste avec ce qu'on rapporte ordinairement dans les écrits sur les difficultés durant la période de la



suppléance occasionnelle. Et malgré l'instabilité et l'attente, les novices ont exprimé avoir apprécié leur expérience en suppléance. Voici une citation qui illustre bien ce constat.

**Sujet 10:** (...) en gros, ça allait bien dans mes suppléances. C'est rare que les jeunes étaient super pas du monde. Je réussissais quand même à faire ce que les profs avaient demandé (...). Il n'y a pas de corrections, pas de soucis. Ce n'est pas mon groupe, surtout à la fin, c'étaient toujours les mêmes profs qui me rappelaient. Je n'avais pas de planification et je vivais quand même de beaux moments avec les jeunes.

#### 4.2 Le nombre d'incidents critiques

Une des caractéristiques portant sur les incidents critiques a trait au nombre d'événements marquants par sujet. Lors de l'entrevue individuelle, nous avons demandé aux sujets de décrire un ou plusieurs incidents critiques qu'ils ont vécus au cours de leur entrée dans l'enseignement. La question ne demandait pas de signaler tous les incidents vécus depuis le début de l'insertion professionnelle étant donné, entre autres, la durée limitée de l'entrevue. Les rencontres individuelles ont quand même permis à nos sujets d'évoquer plus d'un incident critique important qui émergeait spontanément durant leur insertion professionnelle soit en tant que suppléant occasionnel, détenteur d'un contrat à temps partiel ou d'une tâche contractuelle à temps plein. Seulement quelques sujets ont signalé avoir été limité dans le temps, érigeant par le fait même des balises dans le nombre d'incidents critiques rapportés.

L'approche méthodologique préconisée a volontairement laissé les sujets libres d'évoquer un ou plusieurs incidents critiques. Il devient alors important de bien

comprendre que la variété des ressources utilisées pour gérer ces incidents critiques peut être en relation avec le nombre d'incidents critiques rapportés par chaque sujet. Puisque, comme nous l'avions mentionné au début de la présente recherche, nous couvrons une période de l'insertion professionnelle qui peut varier d'un minimum de six mois à trois ans d'expérience, il devenait essentiel de prendre en compte l'étendue de la période d'insertion où se sont produits ces incidents. Le nombre d'incidents critiques évoqués et l'étendue de la période d'insertion durant laquelle ces événements ont été rencontrés sont présentés dans l'annexe XIII.

Pour les 17 sujets interviewés, le nombre total d'incidents critiques rapportés est de 62, variant d'un minimum de deux incidents (deux sujets) à un maximum de cinq (cinq sujets). En moyenne, les novices ont signalé 3,6 incidents critiques.

Quant à la période dans laquelle sont concentrés les incidents critiques, on note que dix sujets sur 17 ont vécu tous leurs incidents critiques à l'intérieur d'un an. De plus, la majorité de ces novices ont au moins rapporté trois incidents critiques pour cette même période.

Le court extrait suivant dépeint cette situation.

**Sujet 9:** Les trois ont lieu cette année. C'est cette année, avec toutes les responsabilités, que j'ai vraiment découvert les difficultés de l'enseignement. Quand tu fais de la suppléance, ton pourcentage de tâche te libère de beaucoup de responsabilités.

### 4.3 Le moment d'apparition des incidents critiques

Une autre donnée contextuelle concerne le moment où survient l'incident. Il existe trois moments névralgiques où apparaissent les différents incidents critiques, à savoir 1) le début d'une année scolaire, c'est-à-dire les mois de septembre et octobre quand l'enseignant débutant commence à assumer ses fonctions à temps plein, à temps partiel ou en suppléance occasionnelle; 2) au début d'un contrat à temps partiel en cours d'année et, enfin 3) tous les autres moments durant l'année où survient l'incident critique soit à l'intérieur d'une période, en fin de journée, au cours d'une fête, dans une rencontre de parents, lors d'une entrevue, etc. L'annexe XIV présente, pour chaque sujet, le moment où est survenu chacun des incidents critiques.

On remarque que sur l'ensemble des sujets, 16 enseignants débutants sur 17 ont rapporté de un à quatre incidents critiques au début d'année scolaire pour un total de 37 incidents sur 62. Voici l'extrait du verbatim d'un sujet qui illustre qu'un début d'année scolaire peut être assez perturbateur.

**Sujet 3:** Au début, j'étais très stressée! Je sentais beaucoup de pression...Je devais être compétente et rapidement, mais au fond de moi-même, j'étais pas prête à affronter tout ça. J'ai travaillé fort pour souvent me rendre compte que tout était à refaire. Je faisais souvent des erreurs et c'est une des raisons pour quoi je travaillais souvent très tard. Je devais refaire des choses qui n'étaient pas vraiment au point. J'ai cherché pendant environ deux semaines quel matériel utiliser, faire la commande, puis attendre que tout ça arrive. J'ai eu du matériel mi-octobre, plus le premier bulletin qui arrive, plus les plans d'intervention, plus les rencontres de parents.

Si nous ajoutons les incidents critiques survenus en début de contrat, nous obtenons cinq incidents supplémentaires, pour un total de 42. Ainsi, plus des deux tiers des incidents sont survenus à un moment précis où le novice assume, dès les premiers jours en classe, les mêmes responsabilités que l'enseignant débutant prenant ses fonctions au mois de septembre ou que l'enseignant expérimenté. En conséquence, même si le novice n'amorce pas l'année avec les élèves, nous savons qu'en obtenant un contrat à temps partiel avec une tâche pleine, il se retrouve dans une situation perçue, très souvent, comme un incident critique. Voici comment un des novices a rapporté cet événement.

**Sujet 12:** J'ai accepté un contrat dans les Laurentides (...). C'était une classe difficile: deux professeurs en burn-out, douze leaders négatifs, des cas lourds en psychologie et des cas d'orthopédagogie (...). J'arrive dans la classe dans ce contexte-ci. En janvier (...).

En ce qui concerne les incidents survenus à un moment bien déterminé pendant l'année scolaire, tous statuts confondus, nous en dénombrons 20 sur 62. Les commentaires suivants montrent que, quel que soit le statut du novice, les incidents critiques peuvent survenir à tous moments au cours de son insertion professionnelle.

En voici un dans une période de suppléance occasionnelle.

**Sujet 2:** Je devais faire une période de musique avec des élèves de 4e année. N'ayant pas de planification et n'ayant jamais donné de cours de musique au primaire, je ne savais vraiment pas quoi faire. J'ai essayé de leur expliquer la situation et de leur parler de ma trompette, mais ce fut ardu et ils n'ont pas été très compatissants (...). Durant toute la période, je devais crier plutôt que de parler.

Voici un autre incident survenu pendant un contrat à temps partiel avec une tâche pleine à partir du mois de janvier.

**Sujet 12:** Or, à la Saint-Valentin, X a dit encore que l'école est une prison et a rajouté que le monde est chien et que c'était une école de cons. Il a volé des chocolats à d'autres élèves (cadeau de Saint-Valentin du prof) et a écoeuré, nargué, etc. les élèves. Il a gâché la fête de la Saint-Valentin.

Et dans un contrat d'engagement.

**Sujet 8:** (...) et on est deux à être "bumpées" (...) c'était comme... je n'arrivais pas à y croire. J'ai téléphoné à mon copain pour qu'il vienne me chercher. Je n'étais plus capable de rester ici. Je pleurais au téléphone et j'essayais de lui expliquer ce qui se passait. Il ne comprenait absolument rien (...) en arrivant chez nous, j'étais complètement défaite...

#### 4.4 La durée des incidents critiques

Le moment de l'incident critique nous amène par le fait même à introduire une autre caractéristique, soit celle de la durée des incidents critiques. Par durée des incidents critiques, nous entendons l'espace qui s'écoule entre le moment où survient l'incident et le moment où le novice considère avoir réglé la situation ou est maintenant capable de vivre avec sans en être indisposé. Cette donnée complémentaire a apporté des informations essentielles en ce qui a trait au temps requis pour gérer l'événement marquant, c'est-à-dire trouver rapidement ou non des ressources nécessaires et appropriées afin d'alléger ou de faire disparaître l'impact des incidents et a également précisé l'intensité ou la gravité des incidents. Effectivement, plusieurs sujets ont rapporté avoir eu à assumer des incidents majeurs. Ils ont tout mis en oeuvre pour réussir et ont

réussi, mais ont terminé leur année scolaire épuisés et brûlés. Nous montrons dans l'annexe XV la variation de la durée des incidents critiques pour chaque sujet.

Nous proposons trois catégories d'incidents selon leur durée: moins d'un mois, de quatre à cinq mois et enfin, de plus de six mois, c'est-à-dire allant jusqu'à dix mois. Soulignons que seulement six incidents critiques sur 62 ont duré de deux à trois mois.

Ainsi, 18 événements marquants sur 62 ont duré moins d'un mois. Ce qui signifie que les novices ont trouvé rapidement des ressources pour tenter de pallier à certaines situations qui leur paraissaient difficiles de prime abord. L'extrait suivant illustre ce point.

**Sujet 13:** (..) ç'a pris deux semaines (..) Je voulais régler ça moi-même. Je voulais prouver à la population que j'étais capable. J'ai appelé la mère. La mère lui a parlé et ça s'est arrêté et je n'en ai jamais plus entendu parler de l'année.

Ensuite, 17 événements marquants sur 62 ont duré de quatre à cinq mois pour douze novices, soit près des trois quarts d'entre eux. Le mois de décembre apparaît être une période critique pour les néophytes dans la prise de conscience de recherche de solutions durables.

**Sujet 10:** J'ai travaillé jour et nuit. De septembre à décembre, je partais avec le concierge. Le concierge partait à 11h00. Et la fin de semaine, je faisais des devoirs, je corrigeais des productions écrites. Et encore, c'est une première année. Disons une chance que je n'avais pas de famille, mais c'était très exigeant.

Par ailleurs, 21 incidents critiques sur 62 ont duré plus de six mois. En effet, 11 novices ont eu besoin de six à dix mois pour tenter de gérer le tiers des incidents critiques. Trois types d'explications pourraient être considérés suite à cette analyse, soit que le novice ait voulu tout simplement laisser aller les choses comme nous pouvons le voir dans la citation suivante.

**Sujet 1:** J'ai laissé passer l'année sans vraiment régler la situation. J'ai choisi de ne pas en parler à la personne (...) par peur, je pense de sa réaction. J'avais peur de créer un conflit et j'ai donc laissé les choses comme ça.

Soit qu'il n'ait pas eu recours à des ressources efficaces.

**Sujet 4:** Je ne peux pas dire que j'ai pu m'en sortir. J'ai pris du temps et dépenser beaucoup d'énergie afin de les aider. Je le faisais pour mes élèves (...) l'année prochaine, je vais pouvoir les diriger plus facilement vers les bonnes ressources et de cette façon j'aurai peut-être aidé les parents en difficulté et je serai fière de moi.

Ou soit qu'il n'ait pas réussi complètement, malgré l'utilisation de ressources adéquates, à gérer l'incident critique, pour des raisons qui sont hors de son contrôle, le conduisant par le fait même, jusqu'au mois de juin. Le prochain commentaire illustre que, pour le novice, le fait de n'avoir pas réussi son entrevue du premier coup en vue de l'obtention d'un contrat d'engagement est particulièrement difficile à vivre.

**Sujet 13:** J'ai bien réussi l'entrevue, mais avec réserve. À cause de ces réserves-là, ils m'ont mis 90 jours d'évaluation de plus (...) Je ne l'ai pas accepté du tout.

Nous constatons que certains novices gèrent rapidement leurs incidents critiques, d'autres ont besoin de quelques mois et certains y arrivent plus difficilement, sinon pas du tout et attendent parfois jusqu'à l'année suivante pour tenter de résoudre leurs incidents.

#### **4.5 Les types d'incidents critiques**

La description des caractéristiques des incidents critiques a également permis d'identifier six grandes catégories d'incidents critiques que nous présentons en ordre d'importance par rapport à la fréquence d'évocation des sujets: 1) la gestion de classe; 2) les relations professionnelles, soit avec les collègues de travail, soit avec les parents ou avec la direction d'école; 3) la lourdeur de la tâche; 4) les méthodes d'enseignement; 5) les décisions administratives; et enfin, 6) l'attente ou l'appel de dernière minute.

Nous définissons d'abord ces six grandes catégories pour ensuite en reprendre quelques-unes en fonction de certaines données contextuelles. Pour clore ce volet, nous présentons la synthèse de la contextualisation et des caractéristiques des incidents critiques.

##### **La gestion de classe**

Le type d'incident critique relié à la gestion de classe fait référence aux événements qui touchent à l'un ou l'autre des aspects de la gestion de classe tel que l'ont décrit les différents auteurs dans ce domaine (Brophy, 1983; Charles, 1996; Dreikurs, 1968; Canter, 1988; Doyle, 1984; Glasser, 1993; Gordon, 1974; Jones, 1987; Legault, 1993; Nault, 1994, 1997), particulièrement la gestion disciplinaire. Comme nous l'avons



mentionné lors de la recension des écrits, la gestion de classe réfère à “toutes les actions posées par l’enseignant pour favoriser l’engagement de l’élève à la tâche et sa coopération aux activités de la classe et pour assurer un climat propice aux apprentissages” (Legault, 1993, p. 13) et la discipline réfère “à la conduite de l’élève, au respect des règles établies et aux interventions de l’enseignant pour corriger l’inconduite” (p. 13). L’extrait qui suit montre qu’installer et maintenir la discipline en classe demeure un point névralgique pour plusieurs nouveaux entrants.

**Sujet 5:** Dans mon premier contrat au mois d’avril (...) je me suis retrouvée dans un groupe assez “heavy” (...). Il y avait deux enfants sur le ritalin (...). J’avais aussi un cas que probablement t’as pas très souvent dans ta vie (...). Le groupe était reconnu, c’était une cuvée assez forte (...). Je ne comprends pas comment je ne me suis pas découragée.

### **Les relations professionnelles**

Pour les incidents critiques liés aux relations professionnelles, nous nous référons aux situations problématiques qui découlent de tous rapports entre les individus engendrés par la pratique professionnelle de l’enseignement. Nous notons que c’est avec les collègues de travail que les relations sont les plus laborieuses.

**Sujet 11:** Qu’est-ce qui est arrivé cette année, c’est qu’on était onze nouvelles. Ç’a été énorme (...) Il n’y a pas assez eu de rencontres (...). Il y a des choses qui ne se sont pas dites (...) Ç’a fait comme deux groupes: les nouvelles et les anciennes (...) Depuis septembre, il y avait des choses qu’il fallait que je fasse, mais ils ne me l’ont pas dit (...) Il aurait fallu avoir quelque chose d’implanté pour nous dire: “Ici ça marche comme ça, ça marche comme ça (...) même dans les assemblées générales, j’aime pas ça des fois comment ça fonctionne (...) Je suis sur le comité social (...) Il n’y a rien qui se parle. Tout est caché ici. Tout est par en dessous.

Viennent ensuite les relations avec les parents.

**Sujet 3:** Au début de l'année, il y a un parent qui me faisait peur. C'était épouvantable. Une fois, je pensais qu'elle allait m'étrangler, je ne sais pas quoi. C'était un parent qui travaillait à la bibliothèque en bas (...). Il était comme 11h10 et elle voulait garder son enfant avec elle à la bibliothèque. J'ai dit: "il va remonter avec nous autres." (...) Finalement, il remonte et elle vient me voir et elle se met à me crier après.

Et pour terminer, les relations avec la direction d'école.

**Sujet 7:** La direction en début d'année. Ç'a été un gros morceau. On a eu une direction qui était là (...) pour diviser pour mieux régner (...) J'étais très mal à l'aise à ce moment-là parce que j'étais encore en probation (...). Je devais mettre pas mal d'eau dans mon vin pour aller plus dans son sens à lui. Il y a eu un incident. Il y a eu une enseignante qui a passé un commentaire sur une retraitée (...) En plus, le directeur ne savait pas dans quelle équipe j'étais. J'ai senti qu'il ne savait pas où j'étais située.

### **La lourdeur de la tâche**

En ce qui concerne les incidents en lien avec la lourdeur de la tâche, nous entendons tous les problèmes inhérents à la tâche enseignante même, c'est-à-dire l'ensemble des événements planifiés qui supportent l'apprentissage chez l'élève: la présentation quotidienne de nouvelles leçons, la récupération, la planification, l'appropriation des nouveaux programmes, le respect du rythme d'apprentissage des élèves, l'atteinte des objectifs, etc. C'est l'ampleur de la tâche prise dans sa globalité et non dans ses spécificités qui devient critique pour le novice. Même si tous les sujets considèrent leurs premières années chargées, certains ont mentionné qu'assumer les fonctions

d'enseignant était particulièrement lourd et rempli de responsabilités, surtout quand ils venaient à peine de terminer leur formation initiale.

L'extrait suivant montre clairement la lourdeur de la tâche que vit une enseignante au cours de sa première année.

**Sujet 10:** (...) l'an passé était ma première année en enseignement et j'ai eu un poste en anglais intensif à X. C'était le seul groupe de ce genre dans cette ville et le premier (cette année nous sommes deux). Ma collègue aussi était finissante et nous n'avions pas de matériel ni en français ni en sciences naturelles (...) Nous avons donc dû apprendre ensemble, sans expérience ni l'une ni l'autre et bâtir beaucoup de matériel (trouver des textes variés, bâtir les questionnaires, trouver le vocabulaire approprié, bâtir des activités, etc.) (...) Ce qui rendit la tâche d'autant plus difficile pour moi est que je devais couvrir le programme de 6<sup>e</sup> année en cinq mois plutôt qu'en dix comme fit ma collègue. Nous avons donc dû planifier chacune de notre côté après un mois puisque j'allais trop vite évidemment. Les autres profs avec plus d'expérience ne pouvaient pas plus m'aider puisque personne dans l'école savait ce que pouvait vouloir dire "planification intensive". J'avais une collègue de Y qui m'aidait beaucoup, elle aussi en intensif, mais je ne pouvais la voir qu'une fois par mois plus ou moins et ce n'est pas très motivant de faire les copies des copies (...). Pour faire tout ça, je travaillais régulièrement jusqu'à 11h00 le soir. Le concierge me mettait dehors (...) Cela voulait dire aucune vie sociale, aucune fin de semaine à moi (...) Si c'était à refaire, je le ferais, mais que personne ne vienne me dire qu'on est bien nous les profs avec l'été de congé et payés en plus... Si mon "overtime" avait été payé, j'aurais pu arrêter début mars.

Au moment de l'entrevue elle précise.

Le 19 décembre, j'étais fatiguée et quand je suis partie de l'école, je braillais. Je n'étais plus capable et après ça, je suis revenue en forme, j'étais correcte (...). Moi le verglas, c'était une super bonne nouvelle, même si j'ai été mise en dehors de chez moi, ça m'a permis de décompresser, je n'avais plus le choix.

### **Les méthodes d'enseignement**

Le type d'incident classifié dans les méthodes d'enseignement fait référence à toutes les difficultés que le novice affronte en ce qui a trait soit aux stratégies d'enseignement, soit à l'évaluation ou au manque de matériel pédagogique ou didactique. Voici le commentaire d'un sujet qui a été aux prises avec des problèmes d'ordre pédagogique.

**Sujet 3:** Combien de fois j'ai fait des feuilles où je me disais, ce n'est pas correct, mes élèves ont besoin beaucoup de support visuel pour comprendre des choses, souvent j'en mettais trop, c'était trop facile, cela prenait deux minutes ou j'en mettais pas assez et c'était trop difficile, des fois c'était correct. Savoir doser mes choses...

Elle ajoute dans le questionnaire.

Je devais être compétente, et rapidement, mais au fond de moi-même, j'étais pas prête à affronter tout ça. J'ai travaillé fort pour souvent me rendre compte que tout était à refaire (...). Je devais refaire les choses qui n'étaient pas vraiment au point. J'ai cherché pendant environ deux semaines, quel matériel utiliser. Faire la commande et attendre que tout ça arrive, j'ai eu mon matériel à la mi-octobre avec le 1<sup>er</sup> bulletin qui arrive, plus les plans d'intervention et la rencontre de parents (...).

### **Les décisions administratives**

L'avant dernier type d'incident critique est en lien avec les différentes décisions que prend la commission scolaire auprès de ses employés débutants concernant, entre autres, les entrevues d'engagement et les changements de degré ou d'école. L'administration scolaire revêt tout son sens ici. Quels que soient les arguments évoqués par les novices pour renverser une décision, la commission scolaire poursuit son mandat qui est d'administrer son territoire en fonction de la Loi sur l'Instruction publique. Ainsi, nous avons réalisé que les décisions provenant des hautes instances pouvaient avoir un

impact, parfois à long terme, autant sur la vie personnelle que professionnelle de l'enseignant débutant. Le commentaire suivant illustre cette situation.

**Sujet 8:** On est deux à être “bumpées” l’année prochaine (...) là je t’en parle et je suis surprise, les premières journées que j’en parlais, je venais les larmes aux yeux. J’ai pleuré pendant trois jours. C’est incroyable (...) parce que moi, enseigner en 6<sup>e</sup> année et être chômage, c’est la même affaire (...) c’est au préscolaire que je veux enseigner, c’est ma passion, c’est mon rêve et je l’ai mon rêve ici. J’ai une super école, une belle équipe-école. J’ai la classe pour moi, qui est la plus belle classe, une belle classe neuve. J’ai une belle clientèle (...) C’est vraiment mon rêve ici cette année. Là je tombe avec...

### **L’attente**

La description des types d’incidents critiques et la tentative de classification des cinq catégories précitées nous laissaient avec un type d’événement qui n’entrait dans aucune de ces catégories. Le dernier type d’incident critique fait référence à l’attente, c’est-à-dire à la période pendant laquelle le novice attend, tôt le matin, un appel téléphonique pour une suppléance occasionnelle d’une période ou d’une journée. L’extrait suivant montre que parfois ces moments sont loin d’être agréables

**Sujet 5:** Le problème que j’ai vécu (...) c’est l’insécurité. Tu ne sais pas quand tu vas être appelée, c’est toujours à la dernière minute. Le téléphone, le télé-avertisseur, c’est toujours un stress (...) le téléphone sonne le matin et c’est tout de suite (...) où je vais, est-ce qu’il va me laisser quelque chose? (...) j’avais de gros maux de tête et je n’associais pas ça à ça. Quand j’ai eu un contrat de congé de maternité (...) les maux de tête ont cessé, l’énergie est revenue et puis là je me suis aperçue comment ça pouvait nous affecter physiquement et moralement...

Le tableau IX présente l’ensemble des 62 incidents critiques rapportés par chacun des sujets selon le type d’incidents critiques.

**TABLEAU IX**  
**Classification des types d'incidents critiques pour chaque sujet**

Types d'incidents	No du sujet	Gestion de classe		Relations professionnelles			Lourdeur de la tâche	Méthodes d'enseignement	Décisions administratives	Attente
		collègues	parents	direction						
	1-	1	1				1			
	2-	4								
	3-			1			1			
	4-	1		2				1		
	5-	1	1				1			1
	6-	2								
	7-	1	2	1		1				
	8-		1				1		1	
	9-	1		1				1		
	10-	1					1			
	11-	2	1	1					1	
	12-	4					1			
	13-	2					2		1	
	14-	2				2		1		
	15-	3								
	16-	1	2							
	17-	2				1				
<b>Total des incidents</b>		<b>28</b>	<b>8</b>	<b>6</b>	<b>4</b>	<b>4</b>	<b>8</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>1</b>
<b>Total des sujets qui ont vécu ces types d'incidents</b>		<b>15</b>	<b>6</b>	<b>5</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>7</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>1</b>

La lecture des différents extraits indique que les novices se sont exprimés librement sur les situations difficiles qu'ils vivaient mais également sur les conséquences physiques (insomnie, maladie, épuisement, fatigue, maux de tête, etc.), psychologiques (stress, anxiété, peur, découragement, etc.), professionnelles (remise en question du choix de carrière, conformisme, etc.) et personnelles (travail à la maison, arrêts des activités sportives, sociales, familiales...) qu'ils ont dû subir pendant parfois de longues périodes. L'intensité des incidents critiques étonne et porte à réfléchir.

Par ailleurs, à l'occasion de cette description des incidents critiques et les circonstances dans lesquelles s'insèrent ces événements, nous avons remarqué qu'il pouvait y avoir une certaine relation entre, par exemple, un élément du contexte, tel que le moment de l'incident, et le type d'incident, tel que la gestion de classe. En conséquence, nous avons vérifié, selon les fréquences d'apparition, pour les deux types d'incidents les plus importants, soient la gestion de classe et les relations professionnelles, qui représentent près des trois quarts de l'ensemble des incidents, s'ils pouvaient être en relation avec certains éléments contextuels comme le contexte statutaire et le moment de l'incident. Ces derniers peuvent engendrer des problèmes au novice, tandis que la durée de l'événement dépend de l'incident critique lui-même mais ne le provoque pas comme c'est le cas pour les deux données contextuelles précédentes. Dans ce sens, quelques questions sont abordées. Est-ce que ces types d'incidents surviennent plus fréquemment en situation de contrats à temps partiel comparativement à ceux qui se déroulent en contexte de tâches contractuelles à temps plein? Est-ce que les problèmes de gestion de classe ou de relations professionnelles apparaissent plus souvent en début d'année ou à

quelqu'autre moment de l'année? Nous tentons de répondre à ces questions dans les pages qui suivent.

### **La gestion de classe**

En tête du tableau IX, ressort la gestion de classe. On retrouve 28 incidents critiques sur 62, soit près de la moitié de tous les incidents critiques évoqués par les sujets. Il ne faut pas s'étonner d'un tel constat puisque dans les écrits scientifiques (Baillauquès et Breuse, 1993; Veenman, 1984), parmi les problèmes les plus mentionnés par les novices, la gestion de classe vient au premier rang. Les difficultés de gestion de classe sont rapportées au moins une fois par 15 de nos 17 sujets. C'est donc une donnée commune aux enseignants débutants.

Pour bien saisir les tenants et aboutissants de ce type d'incident critique, nous l'avons mis en lien avec le statut du novice.

Nous présentons, en annexe XVI, un résumé de la description des incidents reliés à la gestion de classe en fonction du contexte statutaire. Nous avons compilé un total de 28 incidents se distribuant, selon le statut, de la manière suivante: en situation de suppléance occasionnelle, six incidents de gestion de classe sur un total de sept événements rapportés en tout dans ce statut, pour les contrats à temps partiel, on trouve 10 incidents de gestion de classe sur un total de 15 incidents rapportés dans ce statut, alors qu'à l'intérieur des tâches contractuelles à temps plein, on trouve 12 incidents de gestion de classe sur un total de 40 incidents rapportés sous ce statut.



Autrement dit, dès leurs premières journées de suppléance occasionnelle, la majorité des novices risquent de vivre des situations difficiles en ce qui a trait à la gestion de la classe, particulièrement à la gestion disciplinaire. Cependant, plus ils assument une tâche pleine remplie de responsabilités, plus ils semblent développer des habiletés à planifier et organiser, mais aussi et surtout à “faire de la discipline”, comme l’expriment si souvent les enseignants dans le milieu, compte tenu que moins du tiers des événements marquants rapportés se produisant à l’intérieur de tâches contractuelles à temps plein sont en lien avec la gestion de classe.

En nous référant toujours aux données contextuelles qui peuvent avoir une certaine incidence sur les types d’incidents critiques, nous avons déjà présenté le moment où ils surviennent. Il s’agissait alors de les catégoriser en fonction des trois volets, à savoir en début d’année scolaire, en début de contrat à temps partiel, excluant le début d’année, et tout moment autre qu’en début d’année.

La distribution des 28 incidents critiques en gestion de classe est la suivante: 16 incidents sont survenus en début d’année scolaire, trois en début de contrat à temps partiel, et neuf incidents à un autre moment en cours d’année. Notons que 19 incidents se passent au moment des premières rencontres avec un groupe-classe, soit plus des deux tiers d’entre eux. On peut donc dire qu’une grande proportion des incidents critiques de gestion de classe sont signalés au moment des premières semaines de rencontre avec des nouveaux élèves. C’est d’ailleurs le même constat qui aurait prévalu pour ceux qui ont signalé des événements marquants en situation de suppléance occasionnelle.

La dernière caractéristique examinée est la durée des incidents. Il s'agit du laps de temps durant lequel l'incident avait perduré. Si nous considérons qu'un incident peut durer de moins d'un mois à dix mois, des 28 incidents portant sur la gestion de classe, près de 40% d'entre eux sont solutionnés à court terme, tandis que 54% des événements de ce type nécessitent plus de trois mois. Enfin, moins de 10% des incidents durent de deux à trois mois. Il faut même noter que 9 incidents ont duré plus de six mois, soit près du tiers des incidents. En définitive, plus de la moitié des incidents de gestion de classe semblent difficiles à gérer pour les enseignants débutants compte tenu du temps qu'ils nécessitent pour les résoudre.

Voici un résumé des principales circonstances et caractéristiques des incidents critiques de gestion de classe:

- La fréquence de l'incident: la gestion de classe est le type d'incident le plus fréquemment évoqué, soit près de la moitié de l'ensemble des événements (28 sur 62).
- Les sujets: ce type d'incident est signalé par la majorité des sujets.
- Le contexte statutaire de l'incident: le contexte statutaire semble avoir une incidence sur ce type d'événement en ce sens que plus le novice est en situation de précarité comme en suppléance occasionnelle, plus les problèmes de gestion de classe sont fréquents. Par contre, il semble qu'en assumant une tâche contractuelle à temps plein, il s'expose à vivre d'autres types d'événements marquants.
- Le moment de l'incident: la majorité des problèmes de gestion de classe surviennent au moment des premières rencontres soit durant les premières semaines ou les premiers mois de prise en charge d'un nouveau groupe-classe.
- La durée de l'incident: plus de la moitié des incidents de gestion de classe durent plus de trois mois, bien que près de 40% de ces événements soient résolus à l'intérieur d'un mois.

### **Les relations professionnelles**

Le deuxième type d'incident critique le plus souvent évoqué par les novices est en lien avec les relations professionnelles soit avec les collègues, soit avec les parents ou avec la direction d'école. Le tableau IX indique que ces difficultés de relations sont rapportées par 11 des 17 novices. Ils ont ainsi relaté entre un et quatre événements, pour un total de 18, ce qui représente près du tiers de l'ensemble des événements rapportés. Nous présentons, dans l'annexe XVII, un résumé de la description des incidents critiques du second type d'événements en fonction du contexte scolaire.

Les 18 incidents critiques liés aux relations professionnelles sont tous survenus à l'intérieur des tâches contractuelles à temps plein à l'exception d'un seul. Il ne faut pas s'étonner de ces constats compte tenu qu'en situation de suppléance occasionnelle, l'enseignant débutant n'est souvent là que pour une journée et n'a pas de nombreux contacts, comparativement aux contrats à temps plein où avec le temps, les relations professionnelles tant avec les parents, les collègues que la direction d'école, sont beaucoup plus fréquentes.

Quant à la seconde donnée contextuelle concernant le moment où survient l'incident, on constate que 12 incidents de ce type sur 18 se déroulent au début de l'année scolaire tandis que les six autres surviennent à n'importe quel autre moment de l'année. Les problèmes en lien avec l'entourage professionnel émergent donc très tôt. Il s'agirait surtout de problèmes qui ont trait aux relations avec les collègues et avec la direction d'école puisque 9 des 12 incidents signalés sont de ce type.

En ce qui concerne la durée des 18 incidents critiques en lien avec les relations professionnelles, la très grande majorité d'entre eux semblent difficiles à résoudre compte tenu qu'ils durent longtemps. En effet, 14 des 18 incidents ont nécessité plus de trois mois pour être résolus, dont la moitié, plus de six mois. Comme il a été souligné lors de la revue des écrits, le métier d'enseignant fait partie des métiers à caractère relationnel et c'est compréhensible que toutes sortes de tensions émergent au cours du quotidien. L'arrivée de jeunes enseignants depuis quelques années a pu également engendrer certaines frictions, voire de la rivalité entre enseignantes expérimentées et novices. Le travail d'équipe et l'entraide ne vont pas de soi lors de l'insertion de nouveaux enseignants.

Les circonstances et les caractéristiques des incidents critiques en relations professionnelles se retrouvent dans cette récapitulation:

- La fréquence de l'incident: des difficultés dans les relations professionnelles sont le deuxième type d'incident le plus fréquemment évoqué avec près de 30% des événements. Les relations avec les collègues arrivent au premier rang dans ce type d'incident.
- Les sujets: ce type d'incident est signalé par près des deux tiers des novices.
- Le contexte statutaire de l'incident: ce type d'incident est directement relié au contrat avec tâches contractuelles à temps plein puisque c'est dans ce contexte que peuvent se développer des relations humaines harmonieuses ou discordantes.
- Le moment et la durée de l'incident: la très grande majorité des incidents de ce type surviennent en début d'année scolaire et nécessitent plus de trois mois pour les solutionner.

Pour clore ce chapitre sur la contextualisation et les caractéristiques des incidents critiques, nous relevons des éléments importants qui jalonneront l'interprétation des résultats de l'étude. Nous les présentons dans la synthèse suivante:

- Le contexte statutaire: il semble que plus l'enseignant débutant assume une tâche pleine remplie de responsabilités, plus il vit des situations qui peuvent être perçues en incidents critiques. En effet, sur la totalité des 62 incidents critiques, sept apparaissent en suppléance occasionnelle, comparativement à 15 à l'intérieur d'un contrat à temps partiel et 40 dans une tâche contractuelle à temps plein. De plus, le contexte statutaire des incidents en gestion de classe semble avoir une incidence sur ce type d'événement en ce sens que plus le novice assume une tâche contractuelle à temps plein, plus il risque de vivre d'autres types de problèmes que ceux relatifs à la gestion de classe. Ce type d'incident est pratiquement exclusif à la suppléance occasionnelle, tandis que pour les incidents en relations professionnelles c'est l'inverse étant donné que c'est principalement dans un contexte de tâche pleine que peuvent émerger des relations dissonantes entre les enseignants.
- Le nombre et les types d'incidents critiques: les incidents en gestion de classe sont au premier rang représentant 45% de l'ensemble des incidents critiques, suivis des événements reliés aux relations professionnelles avec près de 30% des événements rapportés. Les autres incidents sont distribués entre les événements liés à la lourdeur de la tâche (8), ceux en lien avec les méthodes d'enseignement (4), les décisions administratives (3) et un seul est relié à l'attente.
- Le moment des incidents: plus des deux tiers des événements rapportés (42 sur 62) sont survenus au moment précis où le novice commençait à assumer les mêmes responsabilités que l'enseignant expérimenté, c'est-à-dire en début d'année scolaire et au début d'un contrat à temps partiel avec une tâche pleine. Notons que la majorité des problèmes de gestion de classe et de relations professionnelles surviennent également au moment des premières rencontres. Les autres surviennent à tout moment autre qu'en début d'année.
- La durée des incidents: la durée requise pour tenter de solutionner les incidents varie tout au long de l'année, soit moins d'un mois à dix mois. Précisons que sur l'ensemble des 62 incidents rapportés, près des deux tiers ont duré plus de trois mois. Ajoutons que plus de la moitié des incidents de gestion de classe durent plus de trois mois, de même que ceux en relations professionnelles, mais dans une proportion beaucoup plus importante, soit près de 80% des incidents.

Nous utilisons la métaphore de *la constellation des Composantes d'un Incident Critique* pour illustrer les proportions astronomiques que peuvent prendre un ou plusieurs incidents critiques vécus par un enseignant à l'aube de sa carrière professionnelle. En effet, au cours des entrevues individuelles, nous avons pu constater l'ampleur des effets provoqués par différents événements marquants, ce qui a donné naissance à cette métaphore. Par conséquent, l'intensité de chacune des composantes d'un événement

contribue à définir sa constellation en ce sens que, selon chaque individu, l'incident est critique, mais pour des raisons diverses. Il peut être critique à cause du moment où il survient ou à cause du contexte statutaire dans lequel il se déroule. Il peut être critique à cause de la durée requise pour essayer de le résoudre. Il peut également être critique dû à sa nature, ou il se pourrait même qu'il soit critique dû au nombre d'incidents vécus auparavant par le novice. Un quatrième incident qui surgit en fin d'année peut effectivement être plus lourd étant donné que le novice a eu souvent à en gérer trois autres précédemment. Cependant, l'exposé des données contextuelles et des caractéristiques semble indiquer que, dans bien des cas, l'intensité des incidents est due à la variété des magnitudes de plusieurs de ses composantes rendant la gestion des événements de l'enseignant débutant encore plus complexe et, par le fait même, plus difficile son entrée dans la profession.

Ainsi, plus la gravité de l'incident semble démesurée aux yeux du novice, au point qu'il ne soit pas en mesure de s'en sortir, plus il augmente ses risques de sombrer dans un "trou noir" pouvant éventuellement l'amener à abandonner la carrière. Par contre, s'il s'adapte et utilise les ressources nécessaires pour se libérer de la gravité des composantes, il construira alors sa compétence et son identité professionnelles.

Ceci étant dit, même si l'incident critique n'est pas le sujet principal de la recherche, cette dernière aura suggéré des pistes relatives à une meilleure compréhension de ce concept. Nous pouvons noter que, lorsqu'on leur demande de raconter des incidents marquants de leur insertion professionnelle, les enseignants débutants narrent à la fois

des événements spécifiques, un problème de gestion avec un enfant en particulier par exemple, et également des situations moins circonscrites, comme la difficulté récurrente d'avoir à faire face à une tâche trop lourde qu'ils n'arrivent pas à gérer dans le cadre de journées "normales" de travail. La présente étude permet de dégager les éléments suivants de l'exploitation des incidents critiques en période d'insertion professionnelle:

- un incident critique peut être un événement ponctuel ou une situation professionnelle moins circonscrite;
- les incidents semblent liés à des éléments contextuels, ici le statut de l'enseignant et le moment de l'année;
- les incidents se caractérisent par leur variété, leur nombre et leur durée.

À la lumière de ces nouveaux constats, on se doit de prendre en compte l'influence qu'exerce un regroupement de composantes sur l'intensité des incidents critiques vécus par chaque enseignant et sur son processus d'insertion.

Dans le prochain chapitre, nous exposons les résultats de l'analyse du contenu des informations recueillies auprès des enseignants débutants de l'ordre primaire sur les ressources évoquées dans la gestion de leurs incidents critiques.

## CHAPITRE V

### ÉTUDE DES RÉSULTATS

Nous sommes ici au centre de notre préoccupation de recherche, soit les ressources évoquées dans la gestion des incidents critiques de l'enseignant débutant de l'ordre primaire. Le chapitre cinquième présente donc les différentes entités qui sont apparues au fur et à mesure de la cueillette, du traitement et de l'analyse des données découlant des ressources et de la perception de l'issue de l'incident critique par l'enseignant débutant. Nous terminons ce chapitre par l'interprétation des résultats.

#### 5.1 L'analyse des résultats

L'analyse des données de la présente étude s'est effectuée selon une *logique inductive modérée*. En effet, au cours de l'analyse, les différents éléments issus de la revue des écrits et retenus dans le cadre de référence ont été momentanément écartés dans le but de faire toute la place à l'émergence des nouvelles catégories. Le matériel soumis à l'analyse qualitative des données, d'après le modèle de Huberman et Miles (1991), est alors constitué du discours recueilli auprès des novices à l'aide de l'entrevue individuelle semi-structurée et du questionnaire semi-structuré personnalisé. Nous avons également mentionné, dans le troisième chapitre, qu'étant donné les 62 incidents critiques rapportés, les 17 sujets de l'étude pouvaient alors évoquer un nombre élevé de ressources afin de gérer ces événements marquants. Ainsi, dans le présent chapitre, nous avons pu



procéder à des synthèses quantitatives descriptives dans le but de compléter les analyses qualitatives.

C'est dans ce sens que nous avons analysé les données, en l'occurrence le discours des enseignants débutants. Effectivement, pendant près de deux heures, les novices se sont confiés volontiers et se sont exprimés sur les ressources qu'ils ont utilisées afin de traverser ces moments cruciaux de leur prise de fonction. Ils ont su trouver les mots qu'il fallait pour révéler non seulement les détails de la gestion de leurs incidents critiques, mais aussi les réactions et sentiments profonds qui les habitaient face aux ressources évoquées. Ils nous ont alors laissé entrer dans leur univers intérieur afin de découvrir les diverses voies empruntées dans la tentative de résoudre leurs problèmes pour, la plupart d'entre eux, survivre. Sans cette approche qualitative/interprétative de respect et de compréhension de l'individu, nous aurions été dans l'impossibilité de nous approcher et de saisir, de façon plus nuancée, la réalité professionnelle et personnelle vécue par chaque novice au cours de son insertion. Comme le souligne Bourdages (1996), "la perspective phénoménologique suppose la mise en évidence de la singularité et de la subjectivité des acteurs faisant partie du phénomène à l'étude" (p.41). En d'autres termes, sans l'approche qualitative/interprétative, nous n'aurions pu faire émerger certaines ressources du nouvel entrant pour gérer ses incidents critiques afin d'en arriver à des explications fécondes qui charpenteront la dernière étape de ce travail, soit l'interprétation des résultats.

### 5.1.1 Les types de ressources en fonction des types d'incidents critiques

Rappelons que le terme ressource signifie “se relever” et fait appel aux éléments auxquels le novice se réfère pour tenter de gérer les situations professionnelles difficiles et stressantes au cours de ses trois premières années. Ces éléments peuvent provenir de sa propre personne, de son environnement personnel ou professionnel ou d'une combinaison de ces sources. L'analyse des données qualitatives, provenant de l'entrevue et du questionnaire, nous a fait découvrir les différentes ressources que le novice évoque pour affronter les dures réalités de l'action. Nous avons identifié six grandes catégories de ressources. Cette catégorisation des ressources repose sur l'affinité sémantique qu'ont entre elles les unités de sens regroupées dans un concept qui les contient.

Les catégories identifiées sont les suivantes: 1) la formation institutionnelle; 2) l'entourage relationnel; 3) la ressource en gestion de classe; 4) les stratégies pédagogiques; 5) les ressources personnelles et, 6) la pratique réflexive. Dans la formation institutionnelle, nous avons inclus la formation initiale et la formation continue alors que dans l'entourage relationnel, nous incluons deux sous-catégories, à savoir l'entourage relationnel personnel et l'entourage relationnel professionnel. Les ressources personnelles font référence aux caractéristiques personnelles du novice et la pratique réflexive, à la réflexion sur l'action. Nous présentons chacune de ces catégories de ressources.

### 5.1.1.1 La formation institutionnelle

#### La formation initiale et continue

La première catégorie de ressources qui a émergé des analyses, et que nous avons pressentie lors de l'élaboration du cadre de référence, est la formation institutionnelle constituée de la formation initiale et de la formation continue. Elle comprend des éléments du verbatim qui réfèrent soit à des cours de programmes universitaires conduisant à des crédits pour l'obtention du diplôme, soit à des activités visant l'attestation institutionnelle.

L'analyse des unités de sens montre que la formation institutionnelle n'a été évoquée que neuf fois par les novices pour tenter de gérer 62 incidents critiques. Malgré ce constat, c'est près de la moitié d'entre eux qui y font référence. Précisons que six sujets sur 17 ont recours à la formation initiale pour 8 incidents sur 62 et que parmi les 11 autres sujets, six y font référence, mais de manière négative. De plus, concernant la formation continue, un seul sujet s'y est référé. Voici un extrait qui illustre que la formation initiale peut être une ressource aidante dans la gestion des incidents critiques pour plus du tiers des enseignants débutants

**Sujet 6:** Oui, j'ai eu des cours, mais pas sur l'estime de soi. *Sur des problèmes de comportement?*<sup>17</sup> Oui sur la relation d'aide, sur les enfants en difficulté d'apprentissage, de comportement et j'ai eu des cours en masse. *Est-ce que tu t'es référé à ce contenu-là pour X?* Oui, de comprendre d'où ça vient. Je n'aurais pas pensé que ça pouvait être une question d'attitude. J'aurais pu penser difficulté grave d'apprentissage ou retard mental si j'avais pas eu ce cours là-dessus. Je n'aurais pas pensé que c'était peut-être

<sup>17</sup> Les phrases en italique correspondent aux commentaires de la chercheuse.

un problème d'estime de soi et là je suis convaincu. *Et tu penses qu'il aurait pu y avoir une part de ta formation universitaire qui t'aurait aidé à comprendre ça? Définitivement! (...) Est-ce que tes stages à l'université ont été importants pour t'aider à faire ton année? Est-ce que tu penses qu'ils ont été déterminants?* - Oui. *Ça t'a aidé énormément... plus que ta formation théorique?* Autant. Il y a beaucoup de profs qui trouvaient qu'ils n'avaient rien appris à l'université. Moi, je trouve qu'ils n'étaient pas dans la même classe que moi parce que j'ai appris plein de choses. Les gens reprochaient que ça soit théorique et moi, je trouve que quand l'université ne sera plus théorique c'est parce que ça va être des gros cégeps et ça ne sera plus des universités. Je trouve que j'ai appliqué plein de choses, que j'ai appris à l'université comment réagir, l'ignorance, ignorer intentionnellement les enfants, des choses comme ça (...) Je trouve que l'information était bonne et j'ai fait le bac de trois ans pas de quatre ans parce qu'ils vont avoir quatre stages. Je pense que j'aurais fait une meilleure année d'enseignement cette année si j'avais fait un bac de quatre ans avant.

**Sujet 4:** (...) *l'université t'a influencée?* Je pense que oui. Certains cours, celui-là beaucoup parce qu'il me parlait de la méthode (...). Quand après, j'ai été en stage, je l'ai essayé. Ma façon d'enseigner, je pense un peu que je l'ai prise des trois cours de maths. C'était superbon. Oui, plein de trucs...

Pour les deux autres tiers des novices, la formation initiale, soit n'a pas été évoquée en ce qui a trait à la gestion de leurs incidents critiques ou a été considérée comme carrément inutile.

**Sujet 1:** *Ta formation à l'université ne t'a jamais aidée par rapport à la discipline?* Non, jamais par rapport à la discipline, la gestion de classe; non pas du tout, ça je suis catégorique, du tout!

**Sujet 9:** Moi, je dirais que c'est les cours qui ont été les plus défailants les cours de lecture à l'université. On avait une enseignante qui n'était pas professeure, qui n'était pas ordonnée, qui ne savait pas trop trop où elle s'en allait. Je ne dis pas qu'elle n'avait pas un bon bagage au niveau de l'organisation, au niveau de nous transmettre ses connaissances... Moi, j'ai terminé ce cours-là et je ne savais pas...je n'aurais pas pu me voir en première année. Cela aurait été, je pense pire vraiment face à des lecteurs où

ma première expérience aurait été en première année. Le stress aurait été énorme (...) C'est rare que tu fais de la lecture en suppléance. Tu fais souvent des choses qui sont plus (...) je savais fort bien que je n'avais pas été bien formée là-dedans à l'université...

Nous retrouvons en annexe XVIII une synthèse quantitative des analyses où chaque sujet, en fonction du nombre d'incidents critiques qu'il a soulevés, évoque la formation initiale et continue comme ressources pour tenter de gérer l'une ou l'autre de ses situations critiques.

En définitive, la formation initiale ne semble pas être une solution de premier ordre dans la façon de tenter de gérer les événements marquants même si plus du tiers des novices y ont recours. Il en va de même pour la formation continue, malgré le fait que, parmi les 17 sujets, il y en avait sept qui étaient en formation continue au moment de la recherche étant inscrits soit à une maîtrise en éducation, soit à un diplôme de 2<sup>e</sup> cycle en éducation ou à un certificat relié à l'éducation, comme nous l'avons mentionné lors du troisième chapitre. En d'autres termes, seulement neuf des 62 incidents sont gérés en partie par la formation institutionnelle pour près de la moitié des nouveaux entrants.

### **5.1.1.2 L'entourage relationnel**

#### **L'entourage professionnel et personnel**

La seconde catégorie de ressource qui a émergé des analyses est l'entourage relationnel constitué de deux sous-catégories: l'entourage personnel et l'entourage professionnel. Ce n'est pas uniquement que le métier d'enseignant lui-même en est un de relations sociales, mais que les ressources pour affronter les situations difficiles à l'intérieur de ce

dit métier semblent également faire partie de l'entourage relationnel du nouvel entrant qu'il soit de type personnel, en l'occurrence, le conjoint, la famille, la parenté, les amis, etc., ou de type professionnel tels que les collègues de travail, le directeur d'école, le directeur adjoint, les parents, les différents intervenants qui oeuvrent dans l'école ou dans la commission scolaire comme l'éducateur spécialisé, le travailleur social, le psychologue, les conseillers pédagogiques, en somme les cadres et les administrateurs.

Il ressort, de l'analyse des unités de sens, que l'entourage relationnel a été évoqué par tous les débutants au moins une fois et qu'au total, sur les 62 incidents critiques rapportés, cette ressource a été évoquée 54 fois. Autrement dit, tous les sujets font référence à l'entourage relationnel pour essayer de gérer la majorité des incidents critiques rapportés. Effectivement, pour 13 sujets sur 17, l'entourage relationnel personnel est une ressource privilégiée dans la tentative de régler 26 incidents critiques sur 62, tandis que pour tous les sujets, à l'exception d'un cas qui indiquait préférer "travailler de façon autonome", l'entourage relationnel professionnel est choisi pour tenter de solutionner 49 incidents critiques sur 62.

Plusieurs commentaires, selon les deux sous-catégories, illustrent que la dimension humaine est une ressource majeure dans la tentative de gérer des situations difficiles.

#### Soutien du conjoint

**Sujet 1:** C'est à mon copain (avec qui j'habite) à qui je racontais mes journées et à qui je me confiais. C'est lui qui m'a soutenue dans ça, qui m'écoutait et qui m'encourageait. Son aide, tout au long de l'année, m'a

permis de garder confiance en moi et m'a permis de croire que j'étais une bonne enseignante.

**Sujet 8:** Ça m'a aidée beaucoup (...), je revenais souvent à la maison et je pleurais le soir. Je trouvais ça trop dure (...). Au début, je ne voulais pas retourner là. C'était trop difficile. Les heures étaient trop difficiles, l'enseignement, la directrice, l'école, toute la façon de fonctionner (...) et souvent il me ramassait le soir et il me remotivait.

#### Soutien de la famille

**Sujet 16:** *Est-ce que ta mère t'a aidée beaucoup? Oui. Personnellement ou professionnellement?* Je pense plus professionnellement dans le sens soit qu'elle venait dans ma classe après l'école et elle voyait que j'étais en train de courir comme pour enlever telle affaire avant que l'autre enseignante rentre. Elle venait dans ma classe et elle m'aidait pendant dix minutes. Elle m'aidait à enlever des choses que les gens à qui tu parles ne vont pas nécessairement faire, mais qu'une mère va faire (...) Et elle venait faire la job que personne ne serait venu faire (...) Je pense que j'ai eu beaucoup d'aide dans le fond si je conclus.

#### Et concernant l'entourage professionnel

#### Soutien de la direction

**Sujet 2:** Ce qui fut aussi marquant de cet événement c'est l'appui et l'encouragement que j'ai reçus de la direction même si tout ne s'était pas bien déroulé. C'est ce qui m'a redonné confiance en mes capacités d'enseignante et de professionnelle de l'éducation. Je dis "redonné", car je commençais vraiment à la perdre.

## De la directrice adjointe

**Sujet 17:** C'était la directrice adjointe (...) elle était là jusqu'à Noël, d'octobre à Noël tout était en branle. On a rencontré les parents, la mère avec les travailleurs sociaux (...) La grosse machine. Moi, je n'avais jamais vu ça. Mais quand elle est partie, là je me suis retrouvée pas mal toute seule (...) Elle me donnait plein de conseils, de trucs, elle m'écoutait, elle venait me chercher quand ça ne marchait plus. Elle avait le tour avec... juste la façon dont elle intervenait avec lui, elle avait déjà un bon lien (...) Elle m'a beaucoup aidée. Elle avait déjà une démarche pour peut-être le faire changer d'école, dans une classe spéciale. Quand le directeur adjoint est arrivé, ça traînait beaucoup (...)

Nous retrouvons dans l'annexe XIX toujours en fonction de chaque sujet, le nombre de fois que l'entourage relationnel est évoqué comme ressource par le novice dans ses tentatives de gérer un ou plusieurs incidents critiques.

Étant donné qu'il est possible qu'il y ait un lien entre un type de ressource spécifique et un type d'incident, en l'occurrence les incidents en relations humaines et les types de ressources reliées à l'entourage relationnel, nous avons pu, dans les analyses, isoler, pour chaque sujet, les ressources spécifiques correspondant à des incidents spécifiques.

Pour les incidents du type relations professionnelles avec les collègues, les parents ou la direction d'école, les ressources qui correspondent spécifiquement sont l'entourage relationnel personnel et professionnel. Le tableau X montre la correspondance possible.

Nous constatons, dans ce tableau, que les novices ont référé à au moins une ressource correspondant à l'entourage relationnel pour 16 des 18 incidents critiques en relations professionnelles.



**TABLEAU X**  
**Lien entre la ressource en entourage relationnel et**  
**un incident de type relations professionnelles**

No du sujet	N d'incidents en relations professionnelles	N de fois que l'entourage relationnel personnel est évoqué	N de fois que l'entourage relationnel professionnel est évoqué	Proportion d'incidents en relations professionnelles gérés à l'aide de l'entourage relationnel
4-	2	2	1	2/2
11-	2	1	2	2/2
16-	2	1	2	2/2
3-	1	0	1	1/1
5-	1	0	1	1/1
1-	1	1	0	1/1
8-	1	0	1	1/1
9-	1	0	1	1/1
17-	1	1	1	1/1
7-	4	1	3	3/4
14-	2	1	1	1/2
<b>Total</b>	<b>18</b>	<b>8</b>	<b>14</b>	<b>16/18</b>

Par ailleurs, les données de l'annexe XIX ont permis de constater que l'entourage relationnel personnel a été évoqué dans la solution de 26 incidents alors que l'entourage relationnel professionnel l'avait été dans la solution de 49 incidents.

En d'autres termes, ce type de ressource n'est pas spécifique à ce type d'incident puisque la majorité des ressources relationnelles évoquées par les débutants l'ont été pour tenter de solutionner d'autres incidents critiques que ceux reliés au type "relations professionnelles" (22 ressources spécifiques sur 75 ressources de type entourage relationnel). L'entourage relationnel est alors évoqué beaucoup plus pour résoudre d'autres types de problèmes que les incidents relationnels. Les prochains extraits dépeignent bien cette situation concernant les incidents autres que ceux en lien avec les relations professionnelles.

### Soutien d'une collègue dans un incident en lien aux méthodes d'enseignement

**Sujet 3:** (...) mais elle n'avait pas le temps ça fait qu'elle dit, je vais te présenter quelqu'un. Madame X vient ce soir pour chercher des choses dans mon bureau, je vais te la présenter. Elle me la présente et moi, j'ai sauté sur l'occasion (...) Ça m'a pris une heure. On a parlé ensemble et j'ai réalisé à quel point elle était un coffre aux trésors cette fille-là. Elle avait travaillé comme deux ans avant avec une classe comme la mienne et puis déjà c'est une fille qui est totalement dévouée pour ce qu'elle fait. Elle a fait des recherches là-dessus. Elle a lu tout ce qu'elle pouvait (...) Elle m'a vraiment mise sur une bonne piste. Elle m'a prêté des documents à lire, des modèles (...) qui existaient (...) et que moi, j'avais jamais vu et il n'y avait personne à la commission scolaire qui avait ça (...) Elle m'a surtout prêté des outils. Elle m'a prêté aussi du matériel pour mettre dans ma classe, tous les mots, toutes les affiches, j'avais rien (...) elle m'a aidée énormément.

### Soutien de la direction dans un incident en gestion de classe

**Sujet 12:** Je l'ai trouvé génial. Il m'a dit: "Ta classe est raide et je te donne carte blanche." Ça m'a soulagé beaucoup parce que je pouvais faire ce que je voulais (...) *S'il n'avait pas été là, penses-tu que ça aurait fait une différence?* Oui, je pense que oui. Il est dans sa petite école et son personnel c'est de l'or en barre (...) il était très respecté.

### Pour le même sujet, soutien d'une collègue de travail dans un incident de lourdeur de la tâche

Je suis allé la voir et je lui ai demandé si elle était d'accord de superviser (...) même s'il n'y avait plus de superviseurs. Je ne peux pas me fier à grand monde (...). M. est une des meilleures pédagogues, compétente et d'un haut calibre. Moi, j'ai beaucoup de misère à aller demander de l'aide à du monde et surtout quand je suis en train de me noyer. Quand je suis en train de me noyer, je pense seulement à une chose, c'est de nager. Je ne pense pas à aller me chercher une perche. Je vais penser à essayer de gagner la surface. Ç'a pris du temps avant que j'aille la voir (...) Ça m'a beaucoup aidé (...) et j'ai changé beaucoup de choses dans la classe.

Finalement, l'entourage relationnel apparaît être, pour le néophyte, une clé servant à ouvrir plusieurs serrures étant donné que c'est peut-être une solution accessible rapidement et également une façon judicieuse de créer des liens afin de s'intégrer et de se faire accepter de son milieu de travail.

### 5.1.1.3 La ressource en gestion de classe

La troisième catégorie qui a émergé des analyses est la ressource en gestion de classe. Elle est constituée de certains éléments qui réfèrent aux conditions organisationnelles qui favorisent l'enseignement, que ce soit au niveau didactique, matériel, relationnel ou social. Afin d'essayer de se sortir d'incidents critiques reliés la plupart du temps à la gestion disciplinaire en classe, les novices tentent de trouver leurs solutions dans le domaine même de la gestion de classe, en développant, par exemple, des habiletés d'observation et d'analyse qui permettent justement de corriger les situations, plus souvent qu'autrement, associées à l'indiscipline.

L'analyse des unités de sens montre que la ressource en gestion de classe est évoquée 33 fois par les novices pour tenter de solutionner l'ensemble des 62 événements marquants, soit un peu plus de la moitié des incidents. À part un seul sujet, tous les autres ont mis à contribution la ressource en gestion de classe dans leur processus de solution et c'est la gestion de comportements d'élèves ou le contrôle durant l'action qui est la ressource la plus fréquente.

**Sujet 2:** Avec ce groupe j'ai dû chercher et trouver des moyens pour diminuer le bavardage inutile (...) Ma meilleure tentative fut mon système d'émulation. Il n'a pas réussi parfaitement, mais il a tout de même aidé.

J'avais décidé, avec ce système, d'encourager les bons comportements et d'ignorer ou plutôt de ne pas agir directement sur les comportements dérangeants. Je les avais placés en équipe parce que je voulais aussi travailler l'esprit d'équipe. A chaque fois qu'ils étaient prêts avant le temps, qu'ils travaillaient d'une façon attentive, qu'ils avaient amélioré leur ménage de leur bureau ou qu'ils étaient en silence et prêts à écouter avant une explication, j'avais leur jeton d'une place. A la fin de la semaine, l'équipe qui avait le plus avancé, sans laisser de coéquipiers derrière, avait le droit de piger un privilège. Pour imaginer ce système d'émulation, j'ai lu beaucoup sur l'indiscipline en classe et une enseignante m'avait prêté un document qui pouvait aider à trouver des idées, mais en fin de compte, c'est plus en parlant avec les élèves que j'ai réussi à trouver des idées intéressantes et à m'arranger pour que ce soit juste pour tout le monde.

**Sujet 6:** X a beaucoup éprouvé ma patience. J'ai constaté toutefois qu'elle réagissait bien lorsque je levais le ton. D'ailleurs une discussion avec son père m'a laissé entendre qu'elle s'attendait à se faire parler de façon plus directe et plus autoritaire que la moyenne des enfants. Je n'ai pas changé ma façon d'intervenir de façon drastique. J'ai plutôt décidé d'être plus directif avec elle. Il m'est arrivé à plusieurs reprises, surtout à la fin de l'année, de la renvoyer à sa place, lui disant que sa question était impertinente et qu'elle en savait assez pour trouver sa réponse elle-même. Je crois que c'est la meilleure façon d'intervenir auprès d'elle et, même si elle avait encore beaucoup de chemin à faire au mois de juin, je crois que son attitude générale face à elle-même et face à une tâche à accomplir s'était sensiblement améliorée.

L'annexe XX synthétise, pour tous les sujets, le nombre de fois que la gestion de classe a été utilisée comme ressource dans leurs tentatives de trouver une solution pour une ou plusieurs situations problématiques.

Étant donné que la gestion de classe est le type d'incident le plus mentionné par les enseignants débutants, soit 28 fois sur 62 (tableau IX), il est bien possible qu'on puisse s'interroger sur la correspondance de la ressource en gestion de classe et le type

d'incident en gestion de classe. Nous trouvons la réponse à cette préoccupation dans le tableau XI.

**TABLEAU XI**

**Lien entre la ressource en gestion de classe et le type d'incident en gestion de classe**

No du sujet	N d'incidents en gestion de classe	N de fois que la ressource en gestion de classe est évoquée pour l'incident en gestion de classe	Proportion d'incidents en gestion de classe gérés à l'aide de la ressource en gestion de classe
12-	4	4	4/4
15-	3	3	3/3
6-	2	2	2/2
11-	2	2	2/2
14-	2	2	2/2
17-	2	2	2/2
1-	1	1	1/1
4-	1	1	1/1
5-	1	1	1/1
7-	1	1	1/1
9-	1	1	1/1
10-	1	1	1/1
16-	1	1	1/1
2-	4	3	3/4
13-	2	1	1/2
<b>Total</b>	<b>28</b>	<b>26</b>	<b>26/28</b>

On peut observer dans ce tableau que les novices ont référé à au moins une ressource correspondant à la gestion de classe pour gérer la quasi totalité des incidents critiques de gestion de classe, soit 26 sur 28.

Comme cette ressource a été évoquée dans la gestion de 33 incidents (annexe XX), nous pouvons alors dire qu'il existe un lien entre la ressource en gestion de classe et l'incident critique de type gestion de classe. Autrement dit, la majorité des événements en gestion de classe sont gérés spécifiquement à l'aide d'une ressource de gestion de classe (26 ressources spécifiques sur un total de 33).

Tout compte fait, la majorité des enseignants débutants font appel à la ressource en gestion de classe pour tenter de solutionner plus de la moitié des incidents critiques rapportés (33 sur 62) et 26 des 28 incidents de type gestion de classe sont gérés, en partie, spécifiquement à l'aide de la ressource en gestion de classe. Contrairement à l'entourage relationnel, nous voyons un lien entre ce type de ressource et ce type d'incident critique étant donné que les novices y ont peu recours pour solutionner d'autres types d'incidents.

#### **5.1.1.4 Les stratégies pédagogiques**

Une quatrième catégorie de ressources qui a émergé des analyses est celle des stratégies pédagogiques qui comprend un ensemble de méthodes et de techniques d'enseignement dans le but d'atteindre les objectifs d'apprentissage proposés dans le programme par le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ).

Il ressort de l'analyse des unités de sens que les stratégies pédagogiques ont été évoquées 10 fois par près de la moitié des enseignants débutants (7 sur 17) pour tenter de gérer des incidents critiques (annexe XI). Les analyses font ressortir que des dix évocations de ce type de ressource, une est reliée à un problème pédagogique, trois sont en lien avec des incidents en gestion de classe, cinq sont reliés à la lourdeur de la tâche et un est en rapport avec l'attente. Il serait difficile ici, devant de tels constats, de tenter d'établir une relation entre ce type de ressource et le type d'incident critique relié aux méthodes d'enseignement.

En dépit du fait que les stratégies pédagogiques sont faiblement évoquées par les novices, il n'en demeure pas moins que dans certaines situations le novice n'a pas le choix d'y recourir.

**Sujet 3:** (...) des plans d'intervention, c'est mon métier d'éducatrice, j'en ai fait des centaines, mais, au niveau académique, mettre un objectif au niveau académique, je trouvais (...) Ce que j'ai fait pour me débrouiller, j'ai pris mon bulletin (...), j'ai regardé les objectifs, qu'est-ce que j'évaluais en français et en mathématique et j'ai fait comme deux domaines. Mettons Mélanie en français. C'est quoi ses forces et ses faiblesses (...) et j'ai conçu des objectifs à partir de ses faiblesses (...) et des moyens (...) comme par exemple, un avait de la difficulté avec ses lettres. Il ne sait pas le son des lettres. On travaillait depuis deux mois presque et cela ne marchait pas. Il avait beaucoup de difficultés et cela a été un objectif. J'ai proposé surtout de l'amener à reconnaître les sons des lettres (...) et j'ai profité de ce temps-là pour proposer un petit casse-tête des lettres à la mère et puis moi, j'écrivais ce que je faisais en classe (...).

**Sujet 5:** Là, je me suis tapé le programme et je prenais des notes (...). Oui, sur les domaines d'activités, les sciences (...), mais de là à l'appliquer, c'est une autre chose (...). C'est beaucoup d'organisation la maternelle (...) il faut que je fasse du matériel (...).

Cette dernière ajoute dans son questionnaire

(...) au préscolaire, nous n'avons pas de manuels scolaires pour nous guider. Nous n'avons pas d'idées, ni d'exemples proposés. J'ai donc trouvé ça très paniquant. Je ne savais pas par où commencer et quoi faire.

L'annexe XXI présente le nombre de fois que les stratégies pédagogiques sont évoquées pour tenter de gérer l'ensemble des incidents.

Nous constatons que, tout comme pour la formation institutionnelle, les stratégies pédagogiques ne sont pas une solution de premier ordre dans la tentative de gérer des incidents critiques, même si près de la moitié des novices y font appel. Il semble cependant que dans certaines situations problématiques le recours à cette ressource est incontournable.

#### **5.1.1.5 Les ressources personnelles**

La cinquième catégorie de ressources qui a émergé des analyses, et que nous avons signalé dans le cadre de référence, est celle des ressources inhérentes à la personne même de l'enseignant. Cette catégorie de ressources est constituée d'éléments qui réfèrent, soit au tempérament, soit au caractère, soit aux qualités de l'individu. En clair, les éléments du verbatim qui touchaient aux caractéristiques personnelles du sujet dans la gestion de ses incidents critiques ont constitué les unités de sens de cette catégorie.

L'analyse de ces unités de sens montre que les ressources personnelles ont été évoquées 35 fois par la majorité des nouveaux entrants (soit 15 sur 17) pour tenter de gérer près des deux tiers de l'ensemble des incidents critiques. Précisons que pour cinq sujets ce type de ressource a été évoqué pour tenter de pallier à tous leurs incidents critiques. Les extraits qui suivent montrent bien ce qui fait l'individualité de l'enseignant débutant dans sa recherche de solutions.

**Sujet 9:** Oui, je pense que c'est relié à moi, dans le sens personnel parce que je suis quelqu'un qui se fie... mettons je suis dans un cercle d'amis, puis quelqu'un ne fait pas mon affaire. Je vais juste ne pas lui parler. Je ne suis pas le genre à faire des chicanes. Tu sais quelque chose qui ne fait pas mon affaire, je ne le dis pas c'est tout. Je vais ignorer le problème (...) cela va être mon attitude (...) Je ne suis pas le genre à crever l'abcès. Tu m'ignores



comme cela tu ne me déranges pas. Ça finit là, et on continue notre route. Je pense que c'était lié très personnel à moi, la façon de réagir (...). La psychologue est venue dans ma classe et elle n'en revenait pas de voir l'élève écouter (...) il a appris aussi à venir me demander de l'aide, parce qu'il ne le faisait pas.

Fière d'elle-même, elle souligne dans son questionnaire.

J'ai réagi instinctivement lors des crises de cet élève (...). Près de quatre mois après la demande d'évaluation psychologique, j'ai rencontré la psychologue. Elle m'a dit que mon intervention était excellente.

Les caractéristiques personnelles de la novice qui suit l'ont grandement aidée à assumer, entre autres, son incident critique relié à l'enseignement morale et religieux en fin de journées, dans un groupe de 6<sup>e</sup> année, à l'intérieur d'une tâche contractuelle à temps plein.

**Sujet 11:** Moi, je voulais passer le programme, que j'ai passé malgré tout (...) Je suis payée pour ça même si ça ne vous tente pas (...). L'année passée j'avais cet emploi-là, celui que je te raconte, l'orthopédagogie à travers ça. J'ai déménagé deux fois, je me suis mariée, on s'est construit une maison de A à Z et je suis enceinte donc dans un an... J'ai changé d'école, tout le monde me disait: Comment tu fais? (...) Moi, je capoterais. Je prenais ça au jour le jour, ça allait bien. (...) parce que je trouve que quand tu te mets à penser à tout ce que tu as à faire dans l'enseignement, c'est un petit peu angoissant. Moi, j'ai tendance à ne pas penser à ça (...) j'ai toujours ma petite liste de ce que j'ai à faire. Quand je sors d'ici, c'est fini (...) Je ne suis pas le genre à passer jusqu'à 10 heures tous les soirs. Non, je ne serais pas capable. Je pense que les élèves s'en ressentiraient parce que je serais moins de bonne humeur et je serais plus stressée, plus fatiguée mentalement. Donc non, je fais ce que j'ai à faire et si je n'ai pas le temps de le faire, je le ferai une autre fois.

Précisons que nous n'avons pas trouvé de relation directe entre ce type de ressource et un type ou l'autre d'incidents critiques.

L'annexe XXII synthétise le résultat des analyses où chaque sujet, toujours en relation avec le nombre d'incidents critiques qu'il a soulevés, évoque ses ressources personnelles pour essayer de résoudre ses problèmes.

Il ressort donc de l'analyse de cette cinquième catégorie que les ressources personnelles sont évoquées d'une à cinq fois par la majorité des novices dans leurs tentatives de gérer près des deux tiers des incidents critiques.

#### **5.1.1.6 La pratique réflexive**

Enfin, la dernière catégorie de ressources qui a émergé de l'analyse des unités de sens, et que nous avons retenu dans le cadre de référence, est la pratique réflexive. Les éléments du verbatim qui touchaient à l'adaptation du novice aux différentes situations complexes qui s'offrent à lui, en faisant, tout d'abord, une lecture de sa propre expérience pour en tirer par la suite un nouveau référentiel dans le but de l'évaluer de façon significative afin de changer la situation, en l'occurrence l'incident critique, ont constitué les unités de sens de cette catégorie. En somme, lorsque le novice s'engageait dans une démarche de réflexion sur l'action en remettant en question ses interventions, ses valeurs, ses savoirs, ses idéaux, et même sa propre personne, il démontrait qu'il se référait à ce type de ressource dans la tentative de gérer ses incidents.

L'analyse des unités de sens montre que la pratique réflexive a été évoquée 16 fois, par 10 sujets sur 17, dans la tentative de gérer plus du quart de l'ensemble des incidents critiques.

Les extraits suivants illustrent clairement le recours à la pratique réflexive. Les deux sujets sont aux prises avec des problèmes de gestion de classe; l'un avec des difficultés comportementales importantes chez sept élèves de la maternelle et l'autre, avec des problèmes d'indiscipline pour l'ensemble des élèves de 4<sup>e</sup> année, particulièrement en ce qui a trait au bavardage.

**Sujet 16:** Ce que j'ai fait, je n'ai pas essayé dix affaires. J'aimais mieux être deux semaines ou trois sans rien, que la façon reste telle quelle et que je prenne le temps de réfléchir (...) *Tu n'as jamais essayé quelque chose le lendemain?* Non jamais (...) au début de l'année les enfants étaient assis en cercle au tapis (...) Il n'y avait pas de place fixe quand ils allaient prendre leur collation; dans les ateliers, les règles n'étaient pas affichées. Moi, j'ai dans le fond reproduit ce que l'enseignante que j'avais remplacée l'année d'avant faisait. Je me suis rendu compte que ça ne fonctionnait pas (...) Cela a été très réfléchi. Je ne dis pas que j'ai fait un super programme nécessairement de façon scientifique, pas du tout (...) j'ai vraiment pris en considération tous les éléments possibles: des forts, des moyens, des faibles dans toutes les équipes (...) Tout était en équipe et c'était vraiment chaque consigne une à la fois. Chaque atelier était redéfini (...).

**Sujet 2:** À partir de ce moment-là, je me suis posé énormément de questions. J'ai revu ma façon d'enseigner en détail et je me suis rendu compte que je ne voulais tellement pas qu'ils parlent qu'ils ne faisaient que du collectif ou de l'individuel. Presque jamais, je ne leur accordais la chance de faire du travail d'équipe. J'avais trop peur qu'ils parlent davantage. Pourtant ce n'était pas cohérent puisque je voulais travailler leur esprit d'équipe. Je me suis donc ajustée assez rapidement.

L'annexe XXIII présente le résultat des analyses où chaque sujet, toujours en relation avec le nombre d'incidents critiques qu'il a soulevés, évoque la pratique réflexive pour essayer de résoudre ses situations difficiles.

Comme dans le cas des ressources personnelles, nous n'avons pas trouvé de relation directe entre ce type de ressource et un type ou l'autre d'incidents critiques.

Afin de résumer ce volet sur les ressources évoquées par les enseignants débutants pour tenter de gérer les différents incidents critiques qu'ils ont décrits, nous présentons dans le tableau synthèse XII les ressources évoquées par type d'incidents critiques.

Somme toute, on note que les ressources se distribuent dans tous les types d'événements marquants quel que soit le type d'incidents critiques. Néanmoins, dans un cas unique, une tendance relationnelle se dessine entre un type de ressource et un type d'incident critique, en l'occurrence, la ressource spécifique en gestion de classe et les incidents reliés à la gestion de classe. En effet, comme nous l'avons noté précédemment (tableau XI), l'enseignant débutant tente au moins une fois, dans la plupart des cas, de trouver une ressource pertinente en gestion de classe pour un incident spécifique en gestion de classe. La présente étude montre que cette relation semble exclusive à ce thème.

Ce n'est, par ailleurs, pas le cas pour l'entourage relationnel. À l'occasion des analyses antérieures, on a également noté que cette ressource ne servait pas uniquement à gérer les incidents critiques spécifiques aux relations professionnelles, mais aussi d'autres types d'incidents critiques dans une proportion importante (annexe XIX). Il ressort du tableau XII que l'entourage relationnel représente un peu moins de la moitié de l'ensemble des ressources utilisées par les sujets (75 sur 178).

**TABLEAU XII**  
**Ressources évoquées par types d'incidents critiques**

Types et nombre d'incidents	Types de ressources										Total des ressources évoquées par type d'incidents
	Formation institutionnelle		Entourage relationnel		Ressource en gestion de classe	Stratégies pédagogiques	Ressources personnelles	Pratique réflexive	Total des ressources évoquées par type d'incidents		
	initiale	continue	personnel	professionnel							
Gestion de classe (28)	4	1	10	20	26	3	18	9	91		
Relations			3	7			6	1	17		
collègues (8)											
professionnelles			3	5			3	4	15		
parent (6)											
direction (4)			2	2	1		2	1	8		
Méthodes d'enseignement (4)	1		3	4	3	1			12		
Le professeur de la tâche (8)	3		3	8	3	5	5	1	28		
Décisions administratives (3)			2	3			1		6		
Attente (1)						1			1		
<b>Total des ressources</b>	<b>8</b>	<b>1</b>	<b>26</b>	<b>49</b>	<b>33</b>	<b>10</b>	<b>35</b>	<b>16</b>	<b>178</b>		

Ainsi, tenant compte du fait que les deux types d'incidents les plus évoqués sont reliés à la gestion de classe et aux relations professionnelles, totalisant presque les trois quarts de tous les incidents critiques rapportés (46 sur 62, voir tableau IX), il est compréhensible que les ressources en gestion de classe et celles de l'entourage relationnel soient les plus évoquées pour tenter de gérer ces deux types d'événements marquants.

Nous remarquons dans le tableau XII que les ressources personnelles représentent le cinquième des ressources évoquées (35 sur 178) qui servent à tenter de solutionner tous types d'incidents, particulièrement plus de la moitié des incidents en gestion de classe (18 sur 35).

Les autres ressources évoquées, c'est-à-dire, en ordre d'importance, la pratique réflexive, les stratégies pédagogiques et la formation institutionnelle, se partagent moins que le dernier quart.

Nous constatons de l'analyse des ressources évoquées par les enseignants débutants que, quel que soit le type d'incidents critiques vécus, les ressources se retrouvent dans tous les types d'événements marquants. Une curiosité de chercheuse alors émerge: est-ce que ces ressources qui était notre préoccupation principale de recherche, ont permis d'aboutir à des issues heureuses ou non? Le seul critère qui nous permet de donner une réponse indicatrice à cette préoccupation repose sur la perception des sujets. En effet, la présente étude met l'accent sur l'expérience vécue par le sujet, sur le sens que prend pour lui la réalité, en l'occurrence sur la manière de gérer les différentes situations professionnelles difficiles. Citant Bachelor et Joshi (1986, p. 15), Lessard-Hébert, Goyette et Boutin

(1995) précisent justement que les données expérientielles sont favorisées dans une approche phénoménologique “car elles fournissent les informations les plus complètes relatives aux significations propres au sujet” (p. 38). À l’occasion de l’entrevue individuelle, le sujet s’exprimait librement sur l’intensité de l’incident et sur les ressources utilisées, mais aussi sur la satisfaction ou l’insatisfaction personnelle de s’en sortir avec succès, difficulté ou sans succès. Nous présentons, dans le prochain volet, la perception du novice de l’issue des incidents critiques.

### **5.1.2 La perception du novice de l’issue des incidents critiques**

Tel que nous venons de le souligner, l’issue des incidents critiques est tributaire des dires du novice. En effet, c’est selon la perception qu’a le novice de la situation problématique et de lui-même dans cette situation qu’il considère si les événements sont gérés efficacement ou non. Tout d’abord, nous présentons la perception du novice en fonction des trois issues possibles, à savoir 1) la perception du novice d’avoir géré avec succès ses incidents critiques; 2) la perception du novice d’avoir géré avec difficulté ses incidents critiques; et 3) la perception du novice d’avoir géré sans succès ses incidents.

#### **5.1.2.1 La perception du novice d’avoir géré avec succès ses incidents critiques**

Une première issue possible de la gestion des incidents critiques selon la perception du novice est l’incident géré avec succès. Par incident critique géré positivement, nous entendons tout incident qui, à l’aide des ressources auxquelles le novice se réfère, est résolu en partie ou en totalité et, surtout, ne provoque plus suffisamment de stress pour le

déstabiliser et le déranger dans la pratique quotidienne de son métier. Des incidents gérés partiellement signifient qu'en tenant compte et de l'incident et des ressources utilisées, le novice sait qu'il ne pouvait faire plus et comprend que les interventions subséquentes demeurent, soit hors de son contrôle, soit en fonction de l'expérience à acquérir au cours des années futures. Il est donc fier de lui et considère l'affaire classée ou du moins suffisamment clarifiée pour ne plus l'inquiéter ou l'insécuriser. Les commentaires suivants tirés des verbatims illustrent ce genre de situation.

**Sujet 2:** À chaque fois que j'allais à cette école-là, ça allait mal et quand j'allais ailleurs, ça allait bien. Je n'ai pas pu analyser si c'était moi ou l'école, mais j'en suis venue à conclure que c'était l'école vu que c'était juste là que ça n'allait pas bien. Pour cette fois, je ne me suis pas remise en cause, cette école-là, je ne suis pas capable.

**Sujet 9:** Cela reste quand même, je dirais, un élément que je voudrais encore améliorer et je vais faire des perfectionnements. C'est là que je sens que j'ai le plus de travail à faire. Là, je pense que j'ai fait tout ce que je pouvais avec ce que j'avais, mais si je comprenais plus le processus de lecture, je pourrais être plus efficace pour aider davantage les élèves.

Les autres citations montrent, de façon évidente, la perception qu'a l'enseignant débutant d'avoir traversé avec succès les différentes situations difficiles.

**Sujet 3:** Je dirais qu'au retour des vacances de Noël, les choses allaient bien pour moi. J'avais retrouvé ma confiance et j'ai repris une vie plus normale. De plus, je dirais que c'est à ce moment-là que je me suis souvenue que j'aime vraiment mon travail. Avec le début d'année que j'ai connu, je crois que j'étais en train de l'oublier.

**Sujet 5:** Je pense que j'étais contente d'avoir un contrat. J'étais surprise que ça ne m'affectait pas moralement (...) Malgré tout, je me sentais forte là-



dedans. C'est sûr qu'au début c'était difficile, mais je me sentais appuyée. Puis, je voyais que je m'en sortais bien et pour une petite nouvelle, je faisais beaucoup de choses en classe. Finalement, j'avais le tour avec les enfants. On dirait que toute la confiance que tu gagnes te donne de l'énergie.

Nous avons exprimé en pourcentage le taux de succès dans la gestion des incidents critiques, tel que perçu par chacun des sujets. Alors que six sujets ont estimé avoir géré avec succès tous leurs incidents, deux sujets ont, pour leur part, estimé n'en avoir géré aucun avec succès. Les autres sujets se répartissent ainsi: deux sujets ont géré avec succès 80% de leurs incidents; un sujet a géré positivement 75% de ses incidents; trois sujets ont estimé avoir géré avec succès 66% de leurs incidents; un sujet a géré 60% des incidents; un sujet a géré 50% et un autre, 40%.

En d'autres termes, nous pouvons dire que plus de la moitié des nouveaux entrants (9 sur 17) considèrent avoir géré positivement les trois quarts de leurs événements marquants lors de leur baptême du feu.

Ce constat nous amène à introduire le tableau XIII qui montre cette fois la perception de l'issue des incidents critiques gérés avec succès par type.

On remarque, dans ce tableau, que sur 62 incidents critiques rapportés, les novices considèrent avoir géré avec succès 44 événements marquants. Ainsi, 23 incidents en gestion de classe sur 28 sont considérés solutionnés, comparativement à 10 sur 18 pour les incidents en relations professionnelles, à quatre sur huit concernant la lourdeur de la tâche, à quatre sur quatre pour ceux reliés aux méthodes d'enseignement, à un sur trois

en ce qui a trait aux décisions administratives et enfin l'unique incident relié à l'attente est perçu comme ayant une issue positive.

**TABLEAU XIII**  
**La perception des novices de l'issue des incidents critiques gérés avec succès par type**

Types d'incidents		N d'incidents	N d'incidents gérés avec succès selon la perception des novices
Gestion de classe		28	23
Relations professionnelles	collègues	8	3
	parents	6	4
	direction	4	3
Lourdeur de la tâche		8	4
Méthodes d'enseignement		4	4
Décisions administratives		3	1
Attente		1	1
<b>Total des incidents</b>		<b>62</b>	<b>44</b>

Tel que nous venons de le voir, ce ne sont pas tous les novices qui perçoivent l'issue de leurs incidents critiques comme étant positive. En effet, plusieurs ont considéré éprouver certaines difficultés à les gérer. Nous présentons des données relatives à la seconde issue possible, selon la perception du novice.

#### **5.1.2.2 La perception du novice d'avoir géré avec difficulté ses incidents**

Une deuxième issue possible, selon la perception du novice, est celle des incidents gérés difficilement. Par incident critique géré avec difficulté, nous entendons tout incident dans lequel le novice montre soit une ambivalence à rendre un bilan positif de l'issue de ses incidents, ou soit une certaine insatisfaction à n'avoir pas pu trouver une solution

efficace et durable. Il a obtenu quelques petits succès certes, mais insuffisamment pour révéler que l'incident fut géré efficacement. Nous présentons ci-dessous deux extraits illustrant cette difficulté en gestion de classe et dans l'annexe XXIV, les autres extraits correspondant à la perception du novice d'avoir géré avec difficulté les situations difficiles par type d'incidents critiques.

**Sujet 6:** "R. a dit: "Voyons ce n'est pas si grave que ça" et j'ai dit: "Ça fait cinq mois que ce n'est pas grave et c'est aujourd'hui que c'est grave", mais je ne peux pas dire que cela a donné de gros résultats. Ç'a duré deux semaines et après j'ai eu beau lui rappeler qu'on reste une récréation ensemble et qu'on regarde le plan (...).

**Sujet 9:** (...) je les achetais finalement (...) vers la fin ça marchait, mais je ne me trouvais pas honnête face à moi-même. Je n'aimais pas ça. Je me disais que je n'avais pas le choix.

Sur l'ensemble des 62 incidents critiques rapportés, six seulement sont perçus comme ayant une issue plus difficile concernant les incidents en gestion de classe et de lourdeur de la tâche.

### **5.1.2.3 La perception du novice d'avoir géré sans succès ses incidents**

Une dernière issue possible dans la tentative de gérer les incidents, selon la perception du novice, est celle des événements gérés sans succès. Par incident critique géré sans succès, nous entendons tout événement non résolu, en ce sens que le novice juge, soit n'avoir pas utilisé de moyens pour s'en sortir, soit avoir utilisé des moyens inadéquats pour la situation, ou n'avoir pas été en mesure de contrôler l'incident compte tenu du contexte particulier de l'événement qui se présentait à lui et qui était peut-être en dehors

de sa marge de manoeuvre. Il émettait alors des commentaires du genre: “Je n’ai pas trouvé de solutions” ou “Je me suis laissée aller” ou “Je ne sais pas” ou “Je regrette” ou “J’ai abandonné” ou “Ma classe me manque”, etc. Nous comprenions qu’il se trouvait encore pris émotivement dans l’événement et par conséquent suffisamment perturbé pour être déstabilisé dans la pratique journalière de son métier d’enseignant. Nous présentons les passages de deux novices dépeignant des événements problématiques en relations professionnelles et dans l’annexe XXV les autres extraits de la perception des novices d’avoir géré sans succès les situations difficiles, par type d’incidents critiques.

**Sujet 7:** “J’ai donc abandonné mes démarches. Je ne voulais pas faire une folle de moi davantage. J’ai bien vu son désintérêt. Aujourd’hui, elle est en congé de maternité, toujours à mon école (...). J’ai l’impression que son réseau d’amis s’est élargi. Je dois avouer que je me sens pas mal seule!”

**Sujet 16:** Je crois que lorsqu’une difficulté touche un membre du personnel, les ressources disponibles se voient largement réduites. Je ne crois pas avoir réussi à trouver une attitude satisfaisante à l’égard de cette problématique. La réflexion est entamée et se poursuit chaque jour.

Selon la perception des novices, douze incidents critiques sur 62 sont gérés sans succès, ce qui représente le cinquième de tous les événements rapportés dont, entre autres, près de la moitié en relations professionnelles (8 sur 18).

Suite à ces constats sur l’issue des incidents critiques, nous avons voulu vérifier si l’un ou l’autre des types de ressources pouvait être prédominant dans le succès ou l’insuccès de la gestion des événements marquants. Ainsi, pour chaque type de ressources, la

proportion d'incidents gérés avec succès selon la perception des novices est la suivante

(annexe XI):

- Entourage relationnel professionnel: 36 des 49 évocations;
- Ressources personnelles: 26 des 35 évocations;
- Ressource en gestion de classe: 27 des 33 évocations;
- Entourage relationnel personnel: 18 des 26 évocations;
- Pratique réflexive: 13 des 16 évocations;
- Stratégies pédagogiques: 9 des 10 évocations;
- Formation institutionnelle: 7 des 9 évocations.

Si on considère les trois catégories de ressources les plus évoquées par les novices représentant les deux tiers du total des ressources dans la gestion des incidents, soient la ressource en entourage relationnel professionnel, les ressources personnelles et la gestion de classe, on constate que proportionnellement ces trois catégories s'équivalent pour produire une issue heureuse des incidents.

Devant ces résultats, il est difficile de proclamer la prééminence de l'un ou l'autre de ces types de ressources dans la gestion positive des différents événements marquants, d'autant plus qu'une ressource est rarement évoquée seule dans la gestion des incidents (voir tableau XII). De plus, on constate que les ressources évoquées dans la gestion des incidents critiques pour les situations gagnantes sont aussi celles qui sont évoquées dans les situations difficiles ou d'insuccès, à l'exception de la formation continue avec une seule évocation (annexe XI).

En somme, il semble que la perception du novice de l'issue des incidents critiques ne dépende pas du type de ressources utilisées, mais plutôt de sa propre personne. Il

apparaît qu'il soit le premier responsable de la gestion de ses incidents critiques. Par exemple, pour un même événement relié aux décisions administratives, deux novices ont réagi de façon complètement différente: l'un l'a vécu en incident critique et l'autre l'a perçu comme une expérience à vivre et s'est adaptée adéquatement à la situation.

Pour résumer cette section concernant les types de ressources en fonction des types d'incidents critiques ainsi que la perception du novice de l'issue des incidents critiques, il ressort de l'analyse des données provenant des 17 sujets les points majeurs suivants:

#### **Concernant les types de ressources en fonction des types d'incidents critiques**

- La formation institutionnelle: la formation initiale ne semble pas être une solution évoquée de premier ordre dans la façon de tenter de gérer les incidents critiques, même si plus du tiers des novices s'y réfèrent. Il en va de même pour la formation continue avec une seule évocation.
- L'entourage relationnel: l'entourage relationnel est une ressource évoquée dans la tentative de gérer la majorité des incidents critiques par tous les novices. L'entourage relationnel professionnel est évoqué pour tenter de solutionner plus des trois quarts des incidents critiques par la majorité d'entre eux. Enfin, les deux tiers des ressources reliées à l'entourage relationnel sont évoquées dans la tentative de solutionner d'autres types d'incidents critiques que ceux reliés spécifiquement aux incidents en relations professionnelles.
- La ressource en gestion de classe: la ressource en gestion de classe est évoquée pour tenter de solutionner plus de la moitié des incidents critiques par la majorité des novices. La ressource en gestion de classe est de plus la seule ressource qui corresponde spécifiquement aux incidents de type gestion de classe. Il existe donc une relation entre ce type de ressource et ce type d'incidents critiques. C'est le seul cas de relation spécifique retrouvée entre les types de ressources et les types d'incidents.
- Les stratégies pédagogiques: les stratégies pédagogiques sont une ressource utilisée pour tenter de gérer uniquement le sixième des incidents critiques, même si près de la moitié des enseignants débutants y ont recours.
- Les ressources personnelles: les ressources personnelles sont évoquées, au moins une fois, dans la tentative de régler plus de la moitié des incidents critiques par la majorité des novices.

- La pratique réflexive: la pratique réflexive est une ressource évoquée dans la tentative de gérer plus du quart de l'ensemble des incidents critiques pour près des deux tiers des novices.

### **Concernant la perception du novice de l'issue des incidents critiques**

- Plus des trois quarts des ressources évoquées (136 ressources sur 178) ont contribué à l'issue heureuse de près des trois quarts de l'ensemble des incidents critiques rapportés (44 sur 62). Précisons que la majorité des novices ont géré avec succès au moins deux de leurs incidents critiques. Ajoutons que les ressources les plus évoquées dans la perception de l'issue de la gestion positive des incidents sont l'entourage relationnel professionnel, la gestion de classe et les ressources personnelles et qu'aucune de ces ressources n'est prédominante dans l'issue de ces incidents.

C'est à partir de l'analyse des résultats et du cadre initial de référence de la recherche que nous présentons les synthèses interprétatives de la thèse doctorale.

## **5.2 L'interprétation des résultats**

Rappelons que l'objectif de la présente étude consistait à découvrir la manière dont l'enseignant débutant gère les incidents critiques qui surviennent au cours de sa pratique professionnelle. Notre recherche a permis, d'une part, de documenter et de contextualiser la nature des difficultés rencontrées par les novices et, d'autre part, de découvrir la façon dont ils tentent de traverser ces événements marquants en recourant à des ressources provenant soit de leur milieu, soit de leur propre personne ou d'une combinaison des deux.

Dans cette dernière section, nous présentons en trois volets les interprétations que nous dégageons de notre investigation. Le premier volet touche aux incidents critiques. La

description et l'analyse des situations difficiles qui surviennent au cours de l'entrée de l'enseignant dans le métier cèdent la place à une interrogation approfondie relative aux conditions d'accueil du milieu de pratique, à la tâche même du néophyte ainsi qu'aux enjeux éventuels concernant sa formation, son insertion professionnelle et son développement personnel. Le second volet concerne les ressources, mais plus spécifiquement le novice lui-même. En effet, les caractéristiques personnelles de l'enseignant débutant semblent influencer, de façon importante, la manière d'utiliser les diverses ressources dans la gestion de ses événements marquants. Enfin, le dernier volet vise à situer l'interprétation des résultats dans la recherche du professionnalisme.

Les données qualitatives, constituées du discours recueilli auprès des 17 sujets à l'aide de l'entrevue individuelle semi-structurée et du questionnaire semi-structuré personnalisé, seront alors interprétées en fonction des résultats de la première analyse découlant de la section précédente, de la contextualisation et des caractéristiques des incidents critiques présentés au chapitre quatrième, du cadre de référence basé sur les résultats des recherches recensées concernant l'adaptation du novice à ses débuts professionnels, de certains éléments de la problématique et du contexte dans lequel elle se situe, afin de nous permettre de jeter un regard nouveau sur la problématique de la prise de fonction. En effet, comme le soulignent Lessard-Hébert, Goyette et Boutin (1995), il s'agit d'attribuer "une signification aux données réduites et organisées et ce, au moyen de la formulation de relations ou de configurations exprimées dans des propositions ou des modèles" (p. 80). Les significations qui se dégagent des données doivent être vérifiées quant à leur validité, sinon le chercheur court le risque de se



retrouver avec un matériel intéressant dont il ignore la “véracité et l’utilité” (Huberman et Miles, 1991, p. 37). Van der Maren (1987) précise qu’il faut aller au-delà du “format utilisé dans le traitement pour le déborder et trouver ou retrouver un sens” (p. 48).

### **5.2.1 En tous lieux, la perpétuation des incidents critiques: l’urgence de réexaminer ce passage inévitable dans l’appropriation du statut**

Tout d’abord, la description des incidents critiques de l’étude corrobore les résultats des études antérieures relatives aux conditions faites aux enseignants débutants dans différents pays: ils vivent des problèmes similaires depuis les trois derniers quarts du siècle. Les revues scientifiques sur la socialisation professionnelle des enseignants le démontrent clairement, particulièrement en Amérique du Nord depuis une vingtaine d’années, dans le *Handbook of research on teaching*, le *Handbook of research on teacher education* et la *Review of educational research*. On l’a souligné maintes fois, l’enseignement est l’une des seules professions qui exige du novice de performer à l’égal des enseignants chevronnés (Boutin, 1999; Baillauquès et Breuse, 1993; Desgagné, 1994, 1995; Gold, 1996; Gouvernement du Québec, 1995a; Lortie, 1975; Nault, 1993; Veenman, 1984; Walker, 1992; Weva, 1999; Wideen, 1998), ce qui serait inacceptable dans d’autres professions comme, entre autres, le droit, l’ingénierie, la médecine où la prise de fonction est assumée graduellement selon des règles bien précises supervisée par des professionnels accomplis.

Notre étude a également permis d’enrichir les connaissances relatives à la problématique de l’insertion professionnelle en contextualisant et en caractérisant ces difficultés

spécifiques. Rappelons que les incidents critiques peuvent être des événements ponctuels ou des situations professionnelles moins circonscrites; qu'ils semblent liés à des éléments contextuels tels que le statut de l'enseignant et le moment de l'année et qu'ils se caractérisent par leur nombre, leur durée et leur variété. De plus, on ne peut écarter l'influence qu'exerce une conjonction de composantes sur l'intensité des incidents vécus par chaque novice et sur ses débuts professionnels.

En d'autres termes, la contextualisation et les caractéristiques des incidents critiques semblent indiquer que les événements marquants sont en lien direct, à la fois, avec les composantes fondamentales du processus d'insertion et les conditions inhérentes à la pratique actuelle du métier, c'est-à-dire une tâche similaire, pour le novice, à celle d'un enseignant d'expérience; des conditions d'accueil et de soutien rarissimes ou inexistantes; des règles syndicales incontournables telles qu'une attribution de postes qui se réalise par ordre d'ancienneté plaçant le nouveau venu dans des tâches restantes que personne ne veut ainsi qu'une attribution de postes souvent effectuée au dernier moment, ce qui ajoute au stress; une autonomie réduite dans certaines prises de décisions professionnelles en ce qui a trait, entre autres, au travail d'équipe, au choix d'outils pédagogiques, à l'évaluation, etc.

Ainsi pour les 17 sujets de l'étude, le nombre total d'incidents relatés est de 62. En moyenne chacun des novices a rapporté 3,6 incidents, et certains ont même rapporté cinq événements en un an. Ce n'est pas tant le nombre d'incidents critiques rapportés qui étonne, mais bien la facilité avec laquelle les novices ont relaté plusieurs incidents ainsi que la lourdeur et la complexité de ces événements marquants. En effet, plus de 60% de

l'ensemble des incidents rapportés ont duré plus de trois mois et près des deux tiers des débutants ont vécu tous leurs incidents à l'intérieur d'un an. De plus, 60% des événements marquants sont apparus au moment précis où le novice assume, dès les premiers jours de classe, les mêmes responsabilités que l'enseignant expérimenté, c'est-à-dire au début de l'année scolaire à l'intérieur de tâches contractuelles à temps plein, et au début de contrats à temps partiel. Autrement dit, il semble que plus le nouvel entrant assume une tâche remplie de responsabilités, plus il risque de vivre des situations qui peuvent se transformer en incidents critiques.

Ajoutons que les trois quarts des incidents relatés par les novices sont relatifs à la gestion de classe (45%) et aux relations professionnelles (30%), ce qui nous a amenée à les mettre en relation avec certaines données contextuelles. Tout comme pour l'ensemble des incidents critiques, la majorité des événements en lien avec ces deux types apparaissent au moment des premières rencontres lors de prises en charge de nouveaux groupes d'élèves. Cependant, une différence est ressortie en ce qui a trait au contexte statutaire des incidents de gestion de classe et ceux de relations professionnelles. Il semble qu'effectivement plus le novice assume une tâche contractuelle à temps plein, plus il est exposé à surmonter d'autres types de problèmes que ceux en gestion de classe. Ce type d'incident est pratiquement exclusif à la suppléance occasionnelle, tandis que les incidents en relations professionnelles émergent davantage à l'intérieur d'un contexte de tâches contractuelles à temps plein. Enfin, plus de la moitié des incidents de gestion de classe ont duré plus de trois mois, de même que 80% de ceux reliés aux relations professionnelles.

En somme, tous les enseignants débutants de cette étude ont eu à affronter, dès leur entrée dans la profession, et ce, quelque soit leur statut, plusieurs incidents critiques différents quant au type, au nombre, à la durée et au moment.

Tenant compte de ce constat et sachant pertinemment que l'insertion professionnelle est une étape décisive dans le développement professionnel des enseignants débutants, est-il normal de confier à des nouveaux entrants à leur première, deuxième ou troisième année, des tâches aussi lourdes et complexes que celles décrites par les sujets de l'étude? Illustrons brièvement à l'aide de quelques cas de la recherche.

On confie, pour six mois, à un suppléant occasionnel qui ne possède que quelques semaines d'expérience à son actif et une formation initiale en enseignement préscolaire et primaire, une classe "difficile" de 5<sup>e</sup> année régulière comportant douze leaders négatifs, des cas lourds en psychologie, en psychiatrie et en orthopédagogie, que le titulaire a quittée pour cause de burn-out et dans laquelle sont passés quatre suppléants. Ce novice, épuisé et en pleurs tout le mois de janvier, mentionne qu'il n'y a pas assez de coins dans sa classe pour éloigner ses élèves les uns des autres tellement ils sont incapables de se supporter.

Une enseignante, à sa première année et nouvellement engagée, doit assumer la responsabilité d'un groupe de maternelle constituée de sept élèves ayant des difficultés spécifiques (soit le tiers de sa classe) telles que des troubles sévères de langage, de motricité et de comportement, des retards intellectuels, etc.. Ces difficultés se traduisaient de la façon suivante: "Ils mettaient de la colle sur les chaises, ils lançaient

des ciseaux, ils frappaient les autres, mettaient des objets dans les toilettes (...) Ensemble, ces enfants étaient comme de la dynamite”. En plus, elle a dû s’impliquer dans le processus d’identification d’un élève pour trouble de la conduite alors que l’école changeait quatre fois de psychologue; les rencontres se multipliaient sans pour autant faire avancer le dossier. Cette novice, à sa première année, a travaillé en moyenne 25 à 30 heures supplémentaires par semaine, elle a eu un gain de poids important et a éprouvé des étourdissements fréquents dus à l’épuisement. “J’ai senti à un moment donné que mon corps ne suivait plus” relate-t-elle.

On confie à une novice, lors de sa première année d’enseignement, la responsabilité entière de créer du matériel pédagogique pour un projet inédit en 6<sup>e</sup> année à son école, soit un projet d’anglais intensif. En plus de se familiariser avec tous les programmes du ministère et les programmes de l’école, il fallait qu’elle couvre sa matière deux fois plus vite que les autres enseignants et ce, sans soutien. La période du verglas fut salvatrice, selon elle, et lui a permis de “décompresser” parce qu’elle “n’avait plus le choix” étant donné que la solution pour s’en sortir était de travailler jour et nuit. Elle a, pendant quatre mois, mis complètement de côté sa vie personnelle et sociale pour assumer sa lourde tâche.

On a également confié à une autre novice, deux années consécutives, des groupes particulièrement difficiles. Elle a été aux prises, une bonne partie de sa première année, avec un enfant du 1<sup>er</sup> cycle qui démontrait de graves problèmes de comportement. “Le secrétariat était devenu une garderie, le directeur avait d’autres choses à régler, il n’y avait pas de travailleuse sociale, ni de psycho-éducatrice dans l’école” relève-t-elle

(L'élève fut placé dans un centre fermé à la dernière étape de l'année). Tandis que la seconde année, elle a été assignée à un groupe d'élèves du 2<sup>e</sup> cycle qui éprouvaient à la fois des troubles de comportement et d'apprentissage. Au cours de ces deux années, les parents d'enfants difficiles avaient des démêlés avec la justice; la direction de la protection de la jeunesse (DPJ) était aussi impliquée dans les dossiers. Elle termine en disant: "J'ai tout vu l'an passé".

Signalons enfin, qu'à trois jours d'avis, une entrante devient responsable d'un nouveau groupe d'adaptation scolaire avec seulement quatre murs, un bureau et un tableau. Sans dossier pour l'aider: elle ne connaissait pas l'âge de ses élèves et personne ne pouvait l'en informer. "J'étais hyperstressée (...) Il n'y avait personne autour de moi...". souligne-t-elle.

Les situations que nous venons de présenter ne sont que quelques illustrations de multiples cas analogues vécus par les enseignants débutants. La classification des incidents critiques en six types que nous avons exposée au chapitre précédent regroupe la plupart des problèmes recensés par les auteurs (Baillauquès et Breuse, 1993; Gold, 1996; Veenman, 1984) sur ce que vivent les enseignants à l'étape d'entrée dans le métier depuis un bon nombre d'années. La majorité des novices se retrouvent alors inévitablement aux prises avec, en ordre d'importance, des problèmes de gestion de classe, soient près de la moitié des incidents (28 sur 62), plus particulièrement d'ordre disciplinaire; des problèmes inhérents aux relations professionnelles pour près de 30% des incidents (18 sur 62) soit avec les collègues de travail, soit avec les parents ou avec la direction d'école, ainsi que des problèmes de lourdeur de la tâche (8 sur 62).

Curieusement, les incidents reliés aux méthodes d'enseignement ne représentent que 5% de l'ensemble, soit 4 incidents sur 62. Une des explications que nous pouvons avancer rejoint, en partie, celle de Desgagné (1995) à l'effet qu'en adoptant des mécanismes de survie, l'enseignant débutant peut ne pas être en mesure de déceler des signes de problèmes pédagogiques latents dans sa classe, problèmes probablement moins criants et envahissants que ceux reliés à l'indiscipline ou à la lourdeur de la tâche, et par conséquent tenter de solutionner ces difficultés par l'exploration de nouvelles stratégies d'enseignement qui lui permettraient d'intégrer les connaissances qu'il a acquises et de développer plus rapidement une compétence professionnelle.

Enfin dans notre étude, les incidents critiques reliés aux décisions administratives (3 sur 62) concernent en particulier les mutations forcées, ce qui n'avait pas été relevé dans la revue de Veenman (1984) ni dans celle de Baillauquès et Breuse (1993). Même s'il existe une faible évocation de ce type d'incident, quand il se produit, il peut devenir l'épreuve la plus difficile à traverser pour le néophyte qui a travaillé d'arrache-pied pendant un an. Une novice nouvellement engagée dans une classe de maternelle relate "Moi, je me suis démenée, tu ne peux pas savoir, toute l'année pour la classe (...). J'ai pleuré une partie de la soirée, vendredi aussi, en fin de semaine par bout, ça venait, ça partait (...)". De plus, comment cette novice pouvait-elle y voir clair dans cet imbroglio administratif? On lui suggère de changer de champ, on la rappelle pour lui dire que c'est impossible et qu'elle sera alors une des dernières à choisir son poste. Situation fort embrouillée qui a occasionné des pleurs et de l'insécurité pour cette nouvelle recrue.

Comment se fait-il qu'on continue de demander à des enseignants débutants d'assumer des responsabilités d'une telle envergure? Nous les exposons, pour ne pas dire nous les plongeons, dans un univers qui risque de mener à l'attrition et quelques années plus tard à l'abandon de la carrière comme l'ont clairement décrit, entre autres, Gold (1996) dans sa revue exhaustive des écrits et Abraham (1984). Ou pire encore, s'ils y demeurent seuls et sans soutien, de se vouer à une pratique professionnelle discutable (Desgagné, 1995).

Pourtant, en dépit du nombre, de la durée, de l'intensité et du type d'incidents critiques, les novices que nous avons rencontrés ont réussi à s'en sortir. Les enseignants débutants de cette recherche considèrent effectivement avoir géré avec succès près des trois quarts des événements rapportés, mais à quel prix? Au prix de leur santé mentale et physique, et au prix aussi de leur choix d'avenir, comme l'ont constaté Abraham (1984), Baillauquès et Breuse (1993), Breuse (1984), le Conseil supérieur de l'Éducation (1984), Berthelot (1991) et Gold (1996).

Quand la majorité des novices interrogés ont exprimé avoir eu des malaises physiques tels que de la fatigue, de l'épuisement, des étourdissements, des maux de tête à répétition, des nausées, de l'insomnie et des maladies pulmonaires ou grippales qui ont nécessité des congés allant jusqu'à trois semaines, provoqué des pleurs réguliers pendant parfois de longues périodes, nous sommes en droit de remettre en question, en premier lieu, l'accueil institutionnel. Pour pratiquement l'ensemble des 17 sujets, une quelconque forme d'aide formelle était inexistante.



Sans oublier les malaises psychologiques qui se dégagent des discours des novices: du stress, de la nervosité, de l'anxiété, de l'insécurité, du découragement, de la peur face à l'inconnu, aux élèves et aux parents, de la déception, de la tristesse, de l'exaspération, de la colère, de l'impuissance face aux événements et de l'envahissement de la part des directions et des parents. Ils ont raconté avoir été étonnés d'assumer autant de responsabilités, de se sentir coupables dû à leur inexpérience, dépourvus de moyens, écoeurés, frustrés et révoltés d'être laissés à eux-mêmes.

Professionnellement, il se dégage également des discours, une remise en question de leur compétence, même pour quelques-uns de leur choix de carrière. Ils sentent la pression de performer. Ils se sentent parfois jugés, évalués, surveillés par les collègues et la direction. Ils sentent souvent qu'ils doivent emboîter le même pas que leurs collègues et vivre ainsi des contradictions et des incohérences. Les novices dénoncent le manque flagrant d'appui surtout des parents et de la direction. Les relations difficiles ou inexistantes et le manque de collaboration font en sorte que la mise en œuvre de projets motivants est retardée. Le manque de temps et de disponibilité a été évoqué à maintes reprises. La majorité des enseignants débutants ont raconté qu'ils pouvaient travailler jusqu'à 30 heures de plus par semaine pour arriver à livrer le produit, pour utiliser une expression bien contemporaine.

Ce temps supplémentaire nous amène à introduire les conséquences sur la vie privée des nouveaux entrants. En effet, la majorité d'entre eux, qu'ils en soient à leur première, deuxième ou troisième année, ont révélé à travers leurs histoires avoir mis de côté la majeure partie de leurs activités sociales, sportives, culturelles et même familiales pour

se consacrer entièrement à leur travail. Des commentaires de ce genre : “Je restais à l’école jusqu’à 17h30, 18h00, ensuite je soupais à la maison et je continuais jusqu’à environ 10h00 ou 11h00. Je travaillais aussi beaucoup la fin de semaine environ quatre à cinq heures par jour” revenaient régulièrement dans les entretiens.

Dès lors, d’autres questions sont soulevées. Nous savons pertinemment que le choc de la réalité pour un débutant est incontournable, mais chez l’enseignant la situation de complexité, tant par les conditions d’accueil que par le travail lui-même, dans laquelle il se retrouve instantanément fait en sorte qu’elle est vécue difficilement et, pour plusieurs, douloureusement. Une réflexion s’impose sur la façon d’engager l’enseignant dans ses débuts professionnels. Le message, tacite bien sûr, des responsables d’établissements scolaires à l’égard des novices n’est-il pas de se débrouiller tout seuls et de faire leurs preuves avant de demander quoi que ce soit, comme plusieurs sujets de l’étude l’ont révélé? “Je n’en parlais pas pour ne pas que la directrice pense que je ne suis pas capable de m’organiser avec mes affaires. C’est pour ça que je n’allais pas pleurer sur son épaule”. Alors que les néophytes des autres secteurs professionnels bénéficient d’une supervision serrée par une équipe expérimentée, faire cavalier seul dans l’entrée dans la profession enseignante est-il encore trop souvent le rite de passage incontournable? (Baillauquès et Breuse, 1993; Berthelot, 1991).

Tenant compte du fait que le travail enseignant est de plus en plus complexe, le travail en solitaire, dans la prise de fonction, risque de freiner, à la fois, l’insertion et la socialisation professionnelles de l’enseignant, ainsi que la professionnalisation du métier et ultimo, le développement de l’identité professionnelle. Des valeurs et des attitudes

telles que le désir de réussir, l'accomplissement de ses forces, la confiance en soi, l'initiative et l'innovation pédagogiques, le goût du risque, le travail d'équipe, l'ouverture, la tolérance face à la diversité des enfants et le courage d'une réflexion sur sa pratique sont-elles mises en péril en raison de facteurs économiques, politiques et sociaux.

Malgré ce constat accablant qui se perpétue à travers les années, les sujets de la recherche en général ont trouvé les ressources nécessaires pour se sortir de leurs impasses. Le prochain volet traite plus particulièrement du novice en tant que personne dans la gestion de ses incidents critiques.

### **5.2.2 Au-delà de la synergie des ressources dans la gestion efficace des incidents: l'individu au cœur du processus de solution**

C'est en dépouillant le matériel qualitatif dans la présente étude de type interprétatif que le discours des enseignants débutants de l'ordre primaire nous a permis de découvrir, au fur et à mesure, les différentes ressources évoquées lors de la gestion des incidents critiques. Nous nous sommes quand même inspirée des ressources potentielles du cadre de référence au chapitre deuxième. En effet, le volet sur l'adaptation du novice à ses débuts professionnels que nous avons exposé lors de la revue des écrits a constitué le cadre de référence de la présente recherche et a servi à nous guider, tout au long de la cueillette et de l'analyse des données. Rappelons que les éléments pouvant servir dans la gestion des incidents rencontrés par le nouvel entrant étaient inhérents aux institutions tels que la formation initiale et les programmes de soutien à l'entrant, et inhérents au

novice tels que la pratique réflexive, la personne même de l'enseignant et les mécanismes d'adaptation sociale. Tout au cours de ce volet, nous reviendrons sur ces différents éléments relatifs à l'adaptation du novice à sa période d'insertion.

Tout d'abord, il ressort de l'analyse des résultats six différents types de ressources dans la gestion des événements marquants, à savoir la formation institutionnelle, incluant la formation initiale et continue; l'entourage relationnel, constituée de l'entourage professionnel et personnel; la ressource en gestion de classe; les stratégies pédagogiques; les ressources personnelles et la pratique réflexive.

Rappelons que, parmi toutes les catégories de ressources, l'entourage relationnel professionnel, la gestion de classe et les ressources personnelles comptent à elles seules pour les deux tiers des ressources qui sont évoquées dans la réussite de la gestion de près des trois quarts des événements, sans oublier l'entourage relationnel personnel, suivies de la pratique réflexive, des stratégies pédagogiques et de la formation institutionnelle. Rappelons également que la ressource en gestion de classe est la seule ressource qui soit spécifiquement reliée à l'incident en gestion de classe; ainsi, 26 ressources en gestion de classe sont évoquées pour gérer 28 événements, soit la quasi totalité des incidents de ce type.

Les résultats de la recherche mettent également à jour que, pour s'en sortir, les novices font appel à plusieurs ressources. La synergie des ressources semble alors être un élément commun dans la résolution de problèmes. Même qu'à chaque tentative pour gérer un incident critique, la majorité des enseignants débutants ont utilisé de quatre à

six ressources sans qu'aucune constante ou pattern n'émergent de ces amalgames. De plus, précisons qu'aucune de ces ressources n'est prédominante dans l'issue de ces incidents critiques. En effet, à l'exception de la formation continue avec une seule évocation, les ressources évoquées dans la gestion des incidents pour les situations gagnantes sont aussi celles qui sont utilisées dans la gestion difficile ou sans succès des événements marquants.

Alors ce qui se dégage des résultats de la présente recherche serait que le novice, pour se sortir efficacement des situations difficiles, aurait recours davantage à des ressources qui correspondent à ses caractéristiques personnelles et, plus précisément, à sa propre idiosyncrasie, c'est-à-dire à l'"état de développement particulier à une personne qui la distingue des autres tant dans sa singularité présente que dans les aspirations qui caractérisent son cheminement" (p. 696, Legendre, 1993). Ce terme est emprunté à St-Arnaud (1992) qui l'emploie pour expliquer que, dans un contexte de pratique réflexive, le problème le plus important pour le praticien sera "toujours celui de son idiosyncrasie qui caractérise ses interventions" (p. 75). Selon l'auteur, chaque cas est effectivement singulier et il n'existera jamais de modèle assez parfait et universel pour gouverner l'idiosyncrasie de l'enseignant en pratique.

Legendre et ses collaborateurs (1993) apportent deux aspects au concept de l'idiosyncrasie: l'aspect statique, qu'il définit de la façon suivante

L'individu recherche sa propre identité, c'est-à-dire cherche à se reconnaître dans une certaine permanence, à travers ses réalisations, comme à travers les groupes sociaux auxquels il s'identifie. Cette quête de permanence va de

pair avec l'affirmation d'une différenciation. L'adulte s'efforce de se singulariser par rapport à tout ce qui n'est pas de lui et par lui, d'affirmer sa propre consistance personnelle (p. 696-697).

et l'aspect dynamique qui a pour visée "l'actualisation de soi, de ses potentialités. Ce désir d'actualisation est d'autant plus fort chez l'adulte que ce dernier se sait être parvenu à sa période de maturité, période par excellence de réalisation" (p. 696-697). Selon nous, l'idiosyncrasie, par son aspect "développemental", permet à la personne d'actualiser son individualité, son potentiel, en l'occurrence ses caractéristiques personnelles qui sont uniques et permanentes.

En d'autres termes, cette disposition, qui différencie l'individu des autres, le prédisposerait à mieux intégrer et assimiler les ressources provenant de l'extérieur qui lui sont proposées, et, également, à mieux connaître sa consistance personnelle qui le conduit à dominer les obstacles issus du milieu de pratique comme l'ont illustré les divers extraits présentés tout au cours de ce travail.

Toutefois, notre étude ne permet pas de relativiser l'importance des deux dimensions: la connaissance du novice de ses dispositions personnelles particulières et la connaissance des ressources extérieures mises à sa disposition. L'exposé de la problématique, de la revue des écrits et de l'analyse des incidents critiques et de leurs issues nous porte à croire, comme l'ont soutenu un bon nombre d'auteurs, mais plus vigoureusement Abraham (1984), Breuse (1984), et Baillauquès et Breuse (1993), que l'outil privilégié pour s'en sortir semble effectivement être une meilleure connaissance de soi et de ses propres ressources.

Cette nouvelle signification tirée de la première analyse nous amène à réexaminer la manière dont le novice a eu recours aux ressources afin d'illustrer comment sa propre idiosyncrasie l'entraîne, de façon importante, à se singulariser dans la gestion de ses incidents critiques et ainsi réussir ou non à s'en sortir.

Débutons avec le seul cas de spécificité retrouvé parmi la relation possible entre les types de ressources et les types d'incidents critiques, à savoir la ressource en gestion de classe. Nous avons vu que cette ressource est évoquée par la majorité des novices pour tenter de solutionner plus de la moitié des incidents rapportés. Pour mieux comprendre comment l'idiosyncrasie détermine l'utilisation de cette ressource, nous présentons brièvement l'ensemble des comportements en gestion de classe auxquels ils ont eu recours dans le tableau XIV.

Les éléments décrits dans ce tableau confirment que les nouveaux entrants sont capables d'avoir recours à une gamme étendue d'interventions sans mesure d'accueil ou de soutien à l'entrant, répétons-le. Ces comportements explicités indistinctement sont loin d'être garants d'une gestion efficace de la myriade d'événements marquants pour ce type d'incident. En effet, derrière ces comportements, une personne se distingue des autres tant par les particularités qui l'habitent que par ses actions, ses désirs, ses élans, la compréhension qu'elle a des différentes situations qui s'offrent à elle, qui caractériseront ses choix dans la manière de résoudre chaque incident critique.

**TABLEAU XIV**  
**Interventions en gestion de classe**

<b>Interventions disciplinaires</b>	<b>Interventions d'organisation et de planification</b>
<p>Le novice</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- applique des conséquences: avertissements verbaux, récréations à l'intérieur, contraventions, copies, retenues, travail à la période de jeux, retrait de l'élève de l'activité, de la classe, retrait de privilège, noms au tableau, devoirs supplémentaires, silence complet, agenda signé obligatoirement;</li> <li>- met en application des systèmes d'émulation;</li> <li>- implante des plans d'intervention, des contrats et des feuilles de route;</li> <li>- fait de l'arrêt d'agir;</li> <li>- entre dans le jeu des élèves pour mieux contrôler la situation;</li> <li>- respecte le rythme d'apprentissage des élèves;</li> <li>- écrit des notes aux parents par l'entremise de l'agenda;</li> <li>- utilise les intérêts des élèves;</li> <li>- adopte diverses attitudes en fonction de la situation: sévérité, tolérance, menace, fermeté, directivité, ignorance intentionnelle, confrontation, laisser-aller, etc.</li> <li>- hausse le ton;</li> <li>- donne des responsabilités;</li> <li>- délègue des tâches pour alléger la sienne;</li> <li>- accorde des privilèges;</li> <li>- donne des récompenses : certificats, diplômes, estampes, etc.;</li> <li>- renforce les élèves verbalement;</li> <li>- pose des conditions pour encourager les bons comportements;</li> <li>- fait de la cogestion avec les élèves;</li> <li>- forme les équipes en tenant compte de l'hétérogénéité des élèves;</li> <li>- discute avec les élèves sur différents sujets tels que le respect des différences, etc.;</li> <li>- a recours aux pairs pour appuyer ses interventions auprès des élèves qui ont des problèmes de comportement.</li> </ul>	<p>Le novice</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- se renseigne sur tous les élèves en consultant les dossiers;</li> <li>- prévoit un budget pour de la photocopie;</li> <li>- se procure un agenda pour mieux s'organiser;</li> <li>- réaménage sa classe;</li> <li>- crée des coins d'isolement et de réflexion;</li> <li>- prévoit un bureau et une chaise à l'extérieur de la classe pour les retraits;</li> <li>- met en place un conseil de coopération;</li> <li>- bâtit son horaire en fonction des objectifs et des unités d'apprentissage;</li> <li>- lit des ouvrages de référence sur la gestion de classe et sur différents domaines reliés aux problèmes comportementaux et organisationnels;</li> <li>- a recours aux trois modes de travail: en individuel, en sous-groupes et en collectif;</li> <li>- lit des histoires aux élèves sur les bons comportements;</li> <li>- fait de la récupération sur les heures de dîner, de récréation et après l'école;</li> <li>- collige des données sur les élèves qui enfreignent les règles;</li> <li>- met en place des conditions pour encourager le tutorat informel;</li> <li>- met en place un système d'autocorrection;</li> <li>- utilise des moyens pratiques pour améliorer les causeries: sablier, limite de deux événements par élève, procédures pour obtenir le droit de parole.</li> </ul>

En considérant ce nouvel angle, examinons le recours à quelques interventions en lien avec la ressource en gestion de classe. Prenons deux des comportements qu'adoptent la plupart des novices confrontés à un problème d'indiscipline: la mise en application des



systèmes d'émulation et l'application de conséquences diverses. Analysons-les chez deux novices selon leurs perceptions respectives, c'est-à-dire l'un qui perçoit l'insuccès de la gestion de son incident et l'autre, le succès.

La première novice (sujet 1) a rapporté avoir eu des problèmes de bavardage toute l'année avec en particulier quatre de ses élèves. Elle a révélé qu'il n'y avait rien à faire avec les systèmes d'émulation. De plus, elle a consulté différents documents sur les systèmes d'émulation, elle en a parlé à d'autres enseignants avec toujours en bout de ligne des résultats infructueux. Elle a alors essayé d'autres moyens tels que l'application de petites conséquences, un nouvel aménagement physique, un changement d'équipe, des communications aux parents par l'entremise de l'agenda. Les conséquences qui s'en suivent pour cette novice sont d'ordre professionnel, soit la remise en question d'elle-même en tant qu'enseignante: "Y a-t-il quelque chose dans mon enseignement, dans mes interventions qui n'est pas correct? C'est ça qui me dérange (...) Est-ce que c'est parce que je manque d'expérience, que je ne suis pas assez sévère, que je n'ai pas le bon système?" Beaucoup de questions sans réponses. Elle reporte alors, à l'année prochaine, la résolution de son problème en soulignant qu'elle a tout l'été pour y penser. Mais y a-t-elle vraiment réfléchi pendant la période estivale sachant qu'elle aura un groupe distinct au mois de septembre?

Malgré une diversité dans l'utilisation des moyens principalement reliés à la ressource en gestion de classe, l'incident demeure non résolu. Est-ce une mauvaise utilisation de la ressource? La façon qu'a la novice de présenter les systèmes d'émulation est-elle appropriée? Les systèmes d'émulation sont-ils à propos? Ils semblent être imposés. Les

élèves ne semblent pas impliqués dans la mise sur pied de ces mesures. L'objectivation concernant ce problème semble aussi être absent. La novice a-t-elle coopéré avec ses élèves? A-t-elle fait partager ses insatisfactions? A-t-elle discuté avec eux? Est-ce un manque d'ouverture à la recherche de nouvelles solutions ou un manque de souplesse? Est-ce une mauvaise perception de la situation? Les faits montrent que ses élèves sont toujours turbulents à la fin de l'année. Au-delà de ce bavardage, il se cache peut-être un problème plus profond. Les méthodes d'enseignement sont-elles pertinentes? Est-ce trop facile, trop difficile ou carrément ennuyant? L'animation est-elle motivante, intéressante, attrayante et adaptée aux élèves? À défaut d'une animation vivante, les quatre élèves dissipés trouvent-ils l'occasion de compenser ces moments lassants en jasant entre eux et en désorganisant l'ensemble de la classe? Les temps morts sont-ils propices au bavardage? L'aménagement physique est-il adéquat? Dans ce cas d'insuccès, est-ce le choix de la ressource en gestion de classe qui est non pertinent ou la manière personnelle d'y recourir? Il est toutefois délicat de remettre en question le type de ressource utilisé avec les résultats qu'on connaît, c'est-à-dire que 26 incidents critiques sur 28 en gestion de classe sont gérés en partie à l'aide de la ressource en gestion de classe.

Affronter une première année d'enseignement parsemé de plusieurs incidents critiques est peut-être trop lourd à gérer pour cette novice? Autrement dit, en situation de survie, son développement professionnel est freiné et l'empêche d'actualiser son potentiel. Une chose est certaine, c'est qu'elle a révélé être très émotive et qu'à chaque fois qu'une intervention avorte, elle doit vivre ses émotions avant de se diriger vers une voie de solution. Ses traits personnels semblent influencer la qualité de la gestion de ses

incidents. En dépit de l'application d'une pléiade d'interventions en gestion de classe, seule, elle n'y est pas arrivée. L'exposé des stades de développement dans la recension des écrits révèle que malgré un nombre et un contenu qui varient passablement d'un auteur à l'autre, tous sont unanimes à dire que les premiers stades de développement de l'enseignant pendant son insertion sont reliés à un état de survie, de déséquilibre, de centration sur soi, d'anxiété, de confusion, etc. (Burden, 1986; Fuller, 1969, Fuller et Bown, 1975, Katz, 1972; Lacey, 1987), comme c'est le cas pour cette novice et certains autres d'ailleurs de la recherche.

Ceci étant dit, le cas de cette enseignante débutante montre un besoin urgent d'être accompagnée en début de carrière afin de l'aider à mieux évaluer et interpréter les problèmes rencontrés ainsi que les ressources mises en œuvre pour s'en sortir, mais aussi, et surtout, afin de lui apprendre à se connaître, à s'accepter telle qu'elle est dans une situation donnée, à se comprendre, à contrôler ses émotions, à développer sa capacité à tolérer le stress et l'insécurité, à s'adapter aux expériences anxiogènes pour éviter le plus tôt possible l'apparition de problèmes physiques, affectifs, psychologiques, relationnels qui pourront l'affecter dans l'exercice de sa profession et peut-être l'inciter à abandonner la carrière tel que l'ont décrit plusieurs auteurs (Abraham, 1984; Baillauquès et Breuse, 1993; Breuse, 1984, Gold, 1996).

Tandis que l'autre novice (sujet 17) qui a été aux prises avec une classe difficile, particulièrement avec un élève ayant des problèmes comportementaux importants qui désorganisait aussi l'ensemble de la classe, avait, entre autres, recours à l'application de conséquences de tous genres pour diminuer les comportements déviants (retenues,

réflexions, copies, compilation des mauvais comportements, etc.). Elle en arrive à conclure que ce qui l'a le plus aidée, c'est la relation qu'elle a développée avec l'élève. Elle a appris à le connaître, à l'accepter. Elle a utilisé l'humour, elle a réussi à collaborer avec ses parents qui, au départ, refusaient de s'impliquer. Elle souligne d'ailleurs qu'elle a beaucoup appris à considérer l'élève individuellement "vraiment pas comme faisant partie d'une masse". Elle a misé davantage sur la relation à développer avec l'élève. Elle l'a intégré dans la prise de décision des conséquences à mettre en œuvre. Elle lui a donné des responsabilités afin de redorer son estime de soi. Elle a encouragé les bons comportements en accordant des privilèges. Elle a impliqué les autres élèves dans sa démarche et "l'équilibre est revenu" souligne-t-elle. Un travail d'une étape et demie qui a porté fruit pour le reste de l'année.

Ainsi, la manière personnelle et originale de cette enseignante débutante d'exploiter la ressource l'amène à vivre un succès qui sera crucial dans le développement de son identité professionnelle. Elle se connaît et sait pertinemment que ses ressources personnelles ont contribué à la réussite de la gestion de son incident. Elle mentionne d'ailleurs qu'elle est solide et dynamique, qu'elle s'implique, qu'elle est capable de garder une classe et, de surcroît, que le côté académique n'a jamais posé problème parce qu'elle a toujours été bonne à l'école. En somme, cette enseignante a su coopérer et communiquer tant avec l'élève en question qu'avec ses parents. Elle a démontré de la flexibilité et la capacité de réfléchir sur sa pratique, donc de faire face à la discordance ou à la dissonance cognitive afin de traverser une situation difficile sans être écrasée comme l'ont mentionné, entre autres Veenman (1984) et Abraham, (1984) lors de leur

recension des écrits. Cette novice semble dotée de hardiesse cognitive (Kobasa, 1979 citée par Abraham, 1984 et Dufour-Pineault, 1997) qui lui permet de s'adapter et de gérer plus facilement et rapidement ses incidents critiques par des prises de décision éclairées et ainsi diminuer ses chances d'être considérée comme une personne à risque concernant les problèmes physiques et psychologiques.

Analysons maintenant les interventions de deux novices reliées à une des ressources les plus évoquées par les enseignants débutants dans la gestion des incidents, à savoir l'entourage relationnel. Nous l'avons déjà souligné, la profession enseignante fait partie des professions à caractère relationnel, ce qui signifie que les relations humaines sont la quiddité même du métier. C'est la raison pour laquelle les deux tiers des ressources en entourage relationnel sont évoquées dans la tentative de résoudre d'autres types d'incidents que ceux spécifiquement reliés aux incidents en relations professionnelles. Cet aspect capital du métier va nécessairement engendrer de bonnes ou de mauvaises conditions de travail, mais également une issue de succès ou d'insuccès dans la gestion des incidents critiques.

L'univers de l'enseignement est loin de se limiter au territoire de la classe. C'est dans ce domaine social que s'effectue un travail partagé avec les différents intervenants du monde scolaire lequel s'intègre dans un projet d'établissement respectant idéalement les forces et les choix de chacun. Recourir aux autres afin d'accomplir son travail est un comportement essentiel pour l'enseignant, plus particulièrement pour le débutant. Solliciter l'aide des autres dans les moments critiques semble également être indispensable. La majorité des novices ont fait appel à plusieurs personnes de leur

environnement dans la tentative de gérer les événements difficiles. Comment se fait-il alors que certains réussissent et d'autres échouent dans la quête de solutions durables en sollicitant cette ressource humaine?

Nous présentons brièvement, dans le tableau XV, l'entourage relationnel auquel les enseignants débutants ont recours, ainsi que les raisons qui sous-tendent leurs motivations. Ces dernières se résument en deux choses: l'une, le besoin d'un soutien professionnel, c'est-à-dire un support face à leur enseignement; et, l'autre, le besoin d'un soutien personnel afin de traverser de façon plus aisée, les incidents critiques qui surviennent au cours des débuts professionnels.

Compte tenu que près de la moitié des incidents relèvent de la gestion de classe, prenons le cas d'une novice (sujet 16) à sa première année aux prises avec de jeunes élèves ayant des difficultés de toutes sortes nécessitant un encadrement assez serré. En dépit d'une longue expérience en tant que monitrice dans un terrain de jeux, elle a besoin d'aide dès le mois de septembre.

Tout d'abord, la directrice a mis sur pied quelques rencontres de probation en ayant pour piste de réflexion la problématique de la classe de cette novice (la seule mesure d'aide retrouvée dans l'échantillon).

TABLEAU XV

## Sollicitation de l'entourage relationnel professionnel

<p><b>Le novice a recours à ses collègues pour...</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- planifier l'enseignement, discuter de gestion de classe et préparer le matériel nécessaire (équipe-niveau) afin d'alléger la tâche et améliorer les situations difficiles;</li> <li>- observer les élèves dans la classe d'un enseignant expérimenté afin de découvrir de nouvelles façons d'intervenir;</li> <li>- avoir du soutien pédagogique et affectif (collègues provenant à la fois de l'école et d'autres écoles);</li> <li>- avoir du soutien pour préparer les réunions de parents;</li> <li>- être observé en classe afin d'avoir un second regard sur sa pratique (maître de probation facultatif);</li> <li>- se mêler aux multiples discussions qui se tiennent à la salle des enseignants afin de découvrir des trucs ou d'échanger du matériel didactique;</li> <li>- avoir du soutien affectif en s'impliquant dans le comité social pour pouvoir échanger éventuellement et créer de nouveaux liens;</li> <li>- éclaircir des situations reliées aux décisions administratives;</li> <li>- obtenir des informations supplémentaires sur les élèves issues des années antérieures afin d'intervenir efficacement;</li> <li>- partager ses nouvelles expériences avec son ancien maître associé (soutien affectif);</li> <li>- bâtir des activités de consolidation (stagiaire) pour améliorer son enseignement en lecture;</li> <li>- être écouté et encouragé afin de dédramatiser les situations problématiques;</li> </ul> <p><b>aux conseillers pédagogiques pour...</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- obtenir du soutien en français, en mathématiques et en anglais;</li> </ul> <p><b>au personnel de soutien pour...</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- informer la secrétaire de sa situation: arrivée, départ, expériences acquises, etc.;</li> <li>- s'encourager mutuellement et échanger des informations sur les élèves avec le personnel du service de garde;</li> </ul>	<p><b>Le novice a recours à son directeur et/ou à son directeur adjoint pour...</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- être soutenu concernant les problèmes de gestion de classe, particulièrement pour les élèves ayant des problèmes de comportement;</li> <li>- être soutenu en ce qui a trait aux parents non collaborateurs;</li> <li>- être guidé dans l'élaboration et l'application des plans d'intervention;</li> <li>- être conseillé dans les démarches à suivre pour évaluer et identifier un élève en difficulté;</li> <li>- avoir du soutien personnel en étant écouté, encouragé et en travaillant en équipe;</li> <li>- avoir du soutien professionnel (stratégies d'enseignement, évaluation, matériel, etc.);</li> </ul> <p><b>aux parents pour...</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- clarifier une situation difficile, s'entendre sur des interventions ou des conséquences à appliquer concernant les comportements de leur enfant;</li> <li>- obtenir du soutien en classe au niveau de l'animation d'ateliers;</li> </ul> <p><b>à l'équipe multidisciplinaire pour...</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- obtenir du soutien pédagogique de la part de l'orthopédagogue (stratégies d'enseignement et évaluation);</li> <li>- appliquer de nouvelles interventions suggérées par la psychologue auprès d'un élève en difficulté, ainsi qu'obtenir des informations sur les élèves évalués;</li> <li>- appliquer de nouvelles interventions auprès d'un élève en difficulté de comportement suggérées par la psycho-éducatrice;</li> <li>- implanter, dans une classe difficile, des ateliers par la psycho-éducatrice;</li> <li>- avoir de l'aide de l'orthophoniste;</li> <li>- avoir de l'aide de l'ergothérapeute;</li> <li>- avoir du soutien de l'éducatrice spécialisée avant que les élèves n'entrent dans la classe;</li> <li>- avoir du soutien de la travailleuse sociale;</li> </ul>
--	--

Malgré les nombreux échanges, elle en retire que les suggestions émises ne portaient pas toujours fruit étant donné les multiples facettes de la problématique, comme l'illustre son commentaire.

Il y avait des idées qui étaient super, mais qui demandaient un investissement de temps incroyable (...). Il fallait que ce soit faisable (...) Souvent, c'était un système d'émulation qui m'était proposé. Ça demandait beaucoup trop de temps, des talents en arts plastiques (...) Je n'ai pas le temps, pas l'énergie, j'ai de la misère à faire mes journées. Je n'arriverai pas le soir et faire du bricolage, c'est pas vrai.

Certaines propositions irréalistes de ses collègues de travail l'ont obligée à expliciter davantage les problèmes qu'elle vivait dans la classe avec ses élèves, mais également les conséquences sur sa propre personne. À force de scruter son problème à la loupe et de répondre à toutes les questions, elle en est venue à trouver elle-même ses propres pistes de solutions, mais toujours en discutant avec les autres. Elle précise qu'elle a bénéficié d'une aide constante et déterminante de la part de la direction d'école tout au cours de l'année, mais, même sans cette aide précieuse, elle aurait pu s'organiser. Elle ajoute que les échanges lui ont permis de se sentir moins isolée face à ses difficultés compte tenu que la plupart des enseignants de son école ont déjà, selon elle, vécu un jour ou l'autre des situations tout aussi difficiles.

L'attitude de cette novice qui emprunte, de façon évidente, le mécanisme d'adaptation de la redéfinition de la conformité stratégique ou l'émancipation (Lacey, 1987; Garant et *al.*, 1999), comme certains autres dans la présente étude, chasse d'emblée le préjugé indéracinable à l'effet qu'un nouvel arrivant qui avoue ses difficultés et qui demande de



l'aide est un piètre enseignant. Se montrer à la hauteur pour elle signifie reconnaître ses difficultés, les partager avec d'autres que ce soit avec la directrice, la psycho-éducatrice, la psychologue, une collègue du même degré, plusieurs enseignants de l'école, des amis et des proches oeuvrant dans le domaine, le personnel du service de garde dans le but de faire émerger des solutions personnalisées, pertinentes et durables, et ainsi développer son sentiment de compétence. L'image parfaite et exemplaire de l'enseignant se brise pour laisser place à un individu en devenir, donc en formation continue, qui a tout avantage à se montrer tel qu'il est avec ses forces et ses faiblesses. Ses caractéristiques personnelles transcendent, à la fois, les propositions issues de son entourage professionnel et le rapport au pouvoir dont parle Boutin (1999), c'est-à-dire l'état d'assujettissement dans lequel le novice se vautre parfois pendant plusieurs années.

Par conséquent, les dispositions personnelles particulières de cette novice l'amènent à personnaliser la gestion de ses incidents critiques et ainsi les vaincre. Pour "s'exposer" de la sorte, parce que la plupart de ses collègues étaient sensibilisés à son problème (pour ne pas dire à sa cause), il faut être bien dans sa peau, avoir confiance en soi pour faire confiance aux autres, et posséder une estime de soi positive afin de se remettre en question continuellement sans en être fragilisée, voire renversée. Il faut avoir l'audace, surtout à sa première année, d'affirmer ses choix. Les systèmes de défense ou les mécanismes de survie, plusieurs fois signalés par les auteurs (Baillauquès et Breuse, 1993; Boutin, 1999; Garant et *al.*, 1999; Gervais, 1999a, 1999b; Lacey, 1987; Nault, 1993, 1999; Veenman, 1984; Zeichner et Tabachnick, 1985) tombent pour faire place à

des attitudes d'ouverture et de flexibilité, ce qui semble moins présent chez les novices qui s'en sortent plus difficilement dans la gestion de leurs événements difficiles.

Pour illustrer cette situation, prenons le cas d'une novice (sujet 5) qui est aussi à sa première année d'enseignement à temps plein et qui assume la responsabilité d'une ouverture de classe. Elle se retrouve dans une équipe-degré divisée, c'est-à-dire que les quatre enseignantes sont séparées en deux équipes. En plus d'être éloignées l'une de l'autre dans l'école, une des enseignantes est en conflit avec les trois autres et c'est l'enseignante débutante qui se retrouve jumelée avec elle. L'attitude fermée et froide de sa collègue fait en sorte qu'elle se sent très isolée. Elle souligne que si elle ne dînait pas à l'école, elle ne verrait personne. Elle partage alors ses craintes avec ses deux autres collègues qui à leur tour lui expriment qu'elle est la bienvenue en tout temps et qu'elle ne doit pas se gêner pour venir cogner à leur porte. Mais elle relate que c'est toujours elle qui va vers les autres.

Cette novice est indisposée par le fait d'être obligée de toujours aller voir les autres. Malgré les propositions invitantes de ses collègues expérimentées, elle a peur de déranger. Elle a peur d'être "achalante" pour reprendre ses paroles. Pourtant, il n'existe aucun conflit entre elle et ses deux collègues, mais la situation est loin d'être idéale à ses yeux, donc elle ne l'accepte pas. La conformité stratégique (Lacey, 1987) souvent empruntée par les débutants est bien illustrée ici. En dépit de certaines initiatives, cette novice ne veut pas déranger ou confronter ses collègues, ce qui rend son problème difficile à solutionner. Tellement qu'elle évoque le désir de changer d'école en donnant des raisons fort justifiables: un local plus petit que les autres et mal situé, une école ayant

une réputation mitigée et ne faisant pas partie de ses choix, des possibilités restreintes d'apporter des changements pour l'an prochain, etc. Elle a également fait appel à sa directrice qui a coopéré dans la mesure du possible en l'appuyant dans sa proposition d'agrandissement du local faite à la commission scolaire. Ajoutons qu'elle s'est impliquée dans le comité social et semble n'éprouver aucun problème avec les autres membres de l'équipe-école.

En somme, cette novice a demandé de l'aide et en a reçue, mais le problème demeure non résolu, car elle continue d'affirmer qu'elle se sent seule même à la fin de l'année et qu'elle vit toujours de l'isolement. Cette enseignante débutante a des caractéristiques qui ont pour conséquence de freiner la gestion efficace de son incident. Le choc de la réalité est vécu durement compte tenu que, d'une part, les expériences de l'année précédente au cours de son contrat à long terme ont été plus positives que celles de cette année et, d'autre part, qu'elle n'envisageait peut-être pas, qu'elle serait confrontée, à sa première année, à une difficulté aussi importante qui se répéterait journallement. Ce cas typique de plusieurs autres de la recherche montre que cette enseignante débutante voit très peu de latitude dans l'amélioration de la situation. Sa collègue immédiate n'est pas très coopérative, (même que la directrice reconnaît sans hésitation ce fait depuis longtemps) et les deux autres collègues ne déménageront pas de sitôt. Alors quelles étaient les alternatives qui s'offraient à elle? Poursuivre ses tentatives de changer la situation ou s'adapter à la situation? Ayant peu de contrôle sur les éléments extérieurs, la solution semble s'imposer d'elle-même: elle n'avait d'autre choix que de s'ajuster à la situation, de composer avec elle, ce qui n'a pas eu lieu. Ne pouvant, à ce moment, mettre en branle

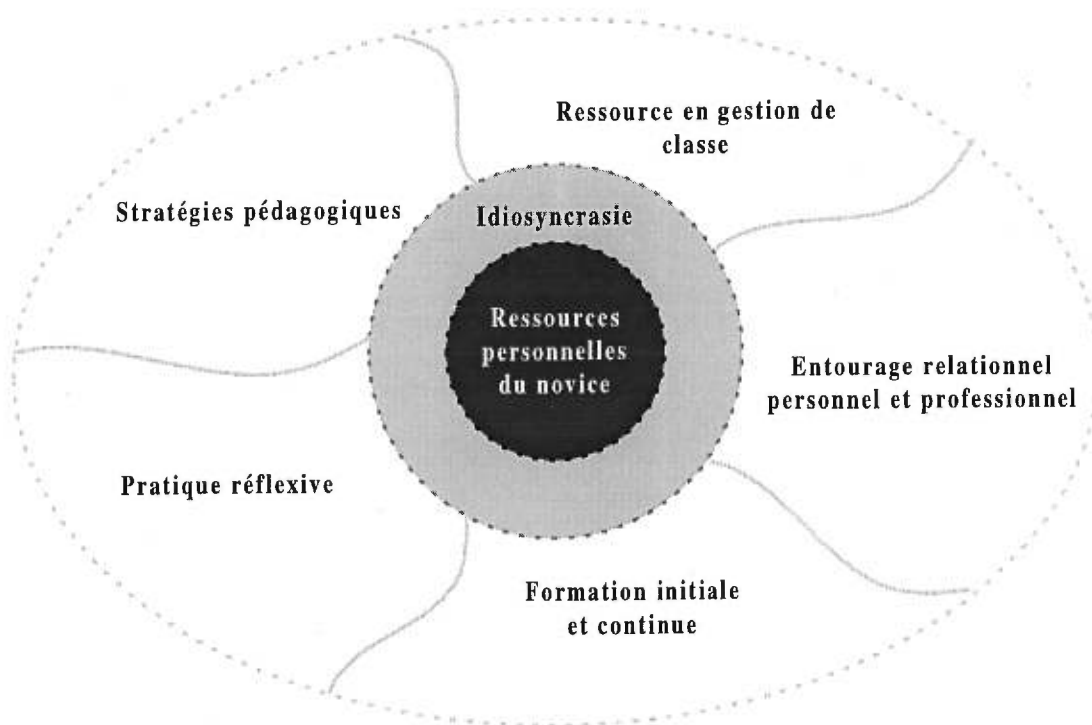
un processus de solution efficace, cette novice aurait alors eu besoin d'être accompagnée afin de mieux se comprendre à l'intérieur de ces circonstances.

De façon analogue, l'interprétation des résultats pour le recours aux autres types de ressources s'effectue exactement de la même manière que dans les cas des novices présentés précédemment. En effet, la formation initiale peut, pour plusieurs novices, n'apporter aucune aide dans la gestion de leurs incidents, tandis que d'autres s'y réfèrent abondamment en soulignant que l'information était bonne, qu'ils ont appris beaucoup de choses particulièrement dans leurs stages, mais également dans certains cours théoriques. Rappelons qu'il y a même un novice qui a révélé qu'il aurait fait une meilleure année d'enseignement avec quatre stages au lieu de trois.

En ce qui concerne la pratique réflexive, plusieurs nouveaux entrants y ont recours en respectant la démarche complète d'une réflexion sur l'action: ils identifient leurs problèmes et essaient de les résoudre. Ils tentent une variété d'interventions en cherchant le plus d'implications et de conséquences possible. Ils démontrent une capacité à reconnaître leurs erreurs comme en font foi quelques-unes des belles citations. C'est alors que les solutions émergent et que les changements s'en suivent. Tandis que d'autres décrivent les conditions dans lesquelles ils se trouvent, rendent responsable la formation initiale de tous les maux, blâment les autres, critiquent l'administration scolaire, voire le système d'éducation du Québec en entier, par conséquent réagissent de façon émotionnelle, ce qui les empêche de faire preuve d'ouverture d'esprit, attitude fondamentale à la réflexion. Il se dégage une interprétation similaire en ce qui a trait à l'utilisation des stratégies pédagogiques.

Nous avons recours à une métaphore qui, par son pouvoir évocateur, synthétise et met en relief les significations nouvelles qui se dégagent de la première analyse des résultats. À l'aide de la figure ci-dessous intitulée *l'Oeil du maître en insertion professionnelle*, nous illustrons, à notre manière, les “heureuses trouvailles” de notre analyse, pour reprendre les termes de Huberman et Miles (1991).

**FIGURE 1**  
**L'Oeil du maître en insertion professionnelle**



Nous constatons dans la figure I que le novice est situé au centre de son processus de résolution de problèmes. À l’instar de l’iris, l’enseignant débutant réagit aux éléments extérieurs en adoptant divers comportements. En effet, selon sa propre idiosyncrasie, c’est-à-dire son état de développement particulier, le néophyte s’ouvrira et sera en mesure de gérer les situations problématiques qui se présentent à lui et pourra ainsi

construire son identité professionnelle, ou bien il se fermera et érigera des moyens de défense afin de se protéger et de survivre aux difficultés qui l'assaillent.

La manière qu'il aura d'affirmer sa propre consistance personnelle par l'actualisation de ses potentialités, teintera la gestion de ses incidents critiques ainsi que l'évolution de son insertion professionnelle. Les différentes teintes que peut adopter l'iris indiquent l'aspect dynamique de l'individu à vouloir se singulariser dans la façon de s'adapter aux éléments provenant de l'extérieur. Ses caractéristiques personnelles influenceront la manière dont il se conduira face à l'univers qui l'entoure, en l'occurrence face aux types, à l'intensité, à la durée et au nombre d'événements marquants, par le recours à une variété de ressources.

Ainsi, les résultats de notre étude permettent de réorganiser la liste des ressources potentielles dégagées de la littérature, liste présentée comme cadre de référence à la fin de la recension des écrits. L'élément central au cœur de la réorganisation résultant de l'analyse des données selon une logique inductive modérée est l'idiosyncrasie de chacun des enseignants novices. Voici un rappel du cadre de référence découlant de la recension des écrits:

- Ressources inhérentes aux institutions:
  - Acquis de la formation initiale
  - Mesures d'accueil et de soutien
- Ressources inhérentes au novice:
  - Pratique réflexive
    - réflexion sur l'action
  - Caractéristiques personnelles
  - Mécanismes d'adaptation sociale
    - conformité stratégique
    - redéfinition de la conformité stratégique.

Et le sens nouveau issu de l'interprétation des résultats:

- L'aspect dynamique de l'idiosyncrasie du novice le prédispose à mieux utiliser ses propres ressources et celles de son environnement dans la gestion efficace de ses incidents critiques:
  - Entourage relationnel personnel et professionnel
  - Compétences professionnelles
    - gestion de classe
    - stratégies pédagogiques
  - Pratique réflexive
    - réflexion sur l'action
  - Acquis de la formation initiale et continue

Ces interprétations nous amènent à introduire le dernier volet de ce chapitre, soit l'importance de cette dimension idiosyncrasique dans la recherche du professionnalisme. La vague de changements et de réorganisation des structures de l'école québécoise qui vise à augmenter les responsabilités et l'autonomie du personnel enseignant le conduira à occuper un rôle principal dans cette réforme et, comme suite logique, à contribuer de façon significative à sa propre professionnalisation en élevant ses compétences. Nous savons que le mouvement de professionnalisation de l'enseignant et de l'enseignement a fait couler beaucoup d'encre depuis plusieurs décennies. Même si le concept de profession est encore actuellement polysémique et très discuté, la reconnaissance du caractère professionnel de l'acte d'enseigner par la création d'un ordre professionnel semble de plus en plus imminent (Gohier, Bednarz, Gaudreau, Pallascio et Parent; 1999). Il devient alors incontournable de situer les données de l'étude à l'intérieur d'une des préoccupations les plus importantes de l'heure au Québec dans le monde de l'éducation.

### **5.2.3 L'importance de l'idiosyncrasie dans la recherche du professionnalisme**

L'exposé de la problématique dans le chapitre premier a fait état du contexte historique de l'entrée dans la profession des enseignants québécois. Cette mise en contexte a permis de constater qu'en dépit du fait que l'université a contribué à augmenter le niveau de formation comparativement à ce qu'il était dans les écoles normales, elle n'aura pas réussi à lui donner un réel statut de formation professionnelle. Rappelons que la déficience de l'harmonisation entre les institutions universitaires et de pratique professionnelle a non seulement retardé l'avancement du métier comme profession, mais la prise en charge du novice de sa situation professionnelle. La problématique a également fait état de principes liés à l'insertion professionnelle que le ministère de l'Éducation (1995b) a mis de l'avant dans son document de travail qui, en substance, se résume de la manière suivante: l'enseignant est au centre de son insertion et doit bénéficier d'un soutien de ses pairs.

Le ministère de l'Éducation place donc le novice au cœur de son insertion professionnelle, mais également tout le personnel enseignant au cœur de la mise en application de la nouvelle réforme. Nous avons déjà souligné que, à la fin de ce siècle, le travail qu'effectue un enseignant est marqué par un processus de complexification due à la multidimensionnalité du métier. Hargreaves et Goodson (1996) soulignent d'ailleurs que les différentes conceptions du métier sont une des raisons qui ont créé de la



confusion, de la contradiction et un certain paradoxe dans le processus de professionnalisation du métier.

Nous constatons, d'une part, que les résultats de la thèse doctorale vont dans le même sens que cette nouvelle orientation du ministère d'attribuer un rôle central à l'enseignant dans la refonte éducationnelle. En effet, nos résultats illustrent que c'est l'aspect dynamique de l'idiosyncrasie du novice qui semble l'aider à assumer plus efficacement la gestion de ses incidents critiques et par le fait même la complexité de l'acte éducatif lors de ses débuts professionnels, non sans heurts, comme il s'en est dégagé de leurs discours, tout au long de ce travail, concernant les conséquences physiques, psychologiques, professionnelles et personnelles découlant des différents événements marquants vécus. Par des efforts constants relatifs à l'affirmation de ses potentialités et de son individualité, le débutant paraît mieux s'adapter à la diversité de son rôle et aux principales responsabilités inhérentes au métier d'enseignant. En dépit du choc de la réalité à surmonter, il démontre la capacité à prendre des initiatives, à s'impliquer dans des projets d'équipe, à analyser les divers événements qui se présentent à lui, et même à confronter ses idées, ses valeurs, et ses idéologies. L'actualisation de ses dispositions personnelles lui permet de mieux s'accommoder ou s'auto-réguler à un éventail de situations difficiles par le recours à des ressources provenant soit de son milieu, soit de sa propre personne ou d'une combinaison des deux.

D'autre part, les nouvelles interprétations qui émergent de ce travail vont également dans la direction que prend ce virage de l'éducation en ce qui a trait au travail en collégialité.

Nous avons constaté que la gestion efficace des incidents critiques du novice réside non pas dans le recours à une kyrielle de ressources ou de solutions, mais plutôt dans sa manière personnelle de les exploiter. Son idiosyncrasie l'amène alors à vaincre les situations stressantes et menaçantes en s'engageant, de façon personnelle, avec les différents intervenants du milieu. Ses caractéristiques particulières l'incitent à s'ouvrir aux autres que ce soit, comme le souligne Perrenoud (1997), pour le partage de ressources, d'idées, de pratiques ou éventuellement d'élèves, ce qui implique nécessairement une réflexion sur lui-même. En se remettant en question, l'enseignant ouvre les portes à la confusion, au non savoir, à la vulnérabilité et à l'anxiété provoquée par cette dernière. Malgré tout, il se sent en mesure d'affronter des incidents professionnels complexes, comme c'était le cas pour plusieurs sujets de la présente étude, et n'a pas peur de vivre de nouvelles expériences. Il tente, dans la mesure du possible, de comprendre ses propres expériences et de les faire partager aux autres. Cette ouverture est essentielle à la compréhension de lui-même et à celle de son entourage professionnel.

Somme toute, l'aspect dynamique de son idiosyncrasie favorise le développement de ses compétences et de ses attitudes pour travailler efficacement en équipe et le prédispose à s'engager plus rapidement à devenir un professionnel autonome et compétent en acquérant des savoirs d'expérience ainsi qu'en réinvestissant ses acquis issus de la formation initiale. Par conséquent, l'aspect «développemental» de l'idiosyncrasie du novice le conduit, semble-t-il, à prendre le contrôle, à la fois, de son insertion et de sa socialisation professionnelles pour ainsi devenir l'auteur premier de son propre succès.

Ainsi, l'expression utilisée par Perrenoud (1997, p. 26) "ceux qui ne se sentent bien que "seuls maîtres à bord"" devront dorénavant composer avec plus d'un "maître". Selon lui, "l'évolution de l'école va dans le sens de la coopération professionnelle" (p. 26) et les raisons sont multiples d'intégrer la collaboration dans les routines du métier. Précisons que cet auteur est engagé dans la rénovation de l'école primaire genevoise depuis plusieurs années. Il énumère diverses raisons pour justifier l'adhésion à cette collaboration professionnelle: 1) l'intervention croissante des différents intervenants du milieu scolaire. Nous avons d'ailleurs constaté à maintes reprises dans l'évocation des ressources que le personnel enseignant et non enseignant est fort impliqué, entre autres, dans les démarches d'aide à l'élève en difficulté (tableau XV); 2) l'augmentation de la division du travail pédagogique avec l'apparition de rôles bien précis (soutien pédagogique, animation d'un atelier du livre, etc.); 3) la *continuité* des pédagogies, d'un degré au suivant, afin de diminuer le redoublement; 4) une prise en charge commune et une coresponsabilité des élèves d'un cycle; 5) une concertation entre les enseignants dans le but de fournir des réponses cohérentes aux parents qui s'organisent de plus en plus; 6) le travail en projet engendre des fonctionnements coopératifs réguliers.

Pour sa part, le Conseil supérieur de l'éducation dans son *Rapport annuel 1990-1991 sur l'état et les besoins de l'éducation* reconnaissait déjà le caractère distinct et professionnel de l'acte d'enseigner, ce qui l'a amené à s'inscrire sur la voie d'un professionnalisme ouvert et collectif. Nous nous permettons, à la fin de ce travail, de citer un court passage du Conseil qui illustre clairement le sens que prend ce professionnalisme collégial.

Ce professionnalisme (...) témoigne certes d'une ouverture à la communauté d'appartenance de l'établissement scolaire et à l'évolution des savoirs dans la société, mais en appelle aussi à une ouverture de chaque enseignant ou enseignante à la concertation avec ses collègues ainsi qu'à la participation à la vie et aux orientations de l'établissement. Il s'agit donc ici de la reconnaissance de plus en plus répandue que la réussite éducative des élèves est le fruit d'une collégialité enseignante respectueuse des styles personnels d'intervention, d'une concertation institutionnelle où peuvent s'affirmer les différences, d'une préoccupation partagée à l'égard d'un service public de qualité et d'un sentiment d'appartenance à une communauté éducative vivante (p. 27).

Cependant, il ajoute que "l'acte d'enseigner demeure toujours celui d'un individu, mais qui se sait membre d'une équipe pédagogique; c'est toujours un acte personnalisé, mais qui possède une densité institutionnelle (...)". (p. 27).

Ces derniers commentaires ramènent l'enseignant à lui-même et confirment les principaux résultats de la recherche. En effet, si le désir d'actualisation du novice est fort, il peut contribuer à faciliter sa participation à une culture de collaboration. Il met alors à profit son potentiel et ses habiletés à régler les problèmes de toutes sortes en collaboration avec les autres. Il se met également dans des dispositions favorables à relever de nouveaux défis.

Autrement dit, la prise en compte de l'idiosyncrasie de l'enseignant débutant semble être une solution à envisager dans l'amélioration de la gestion efficace des incidents critiques, dans sa prise de fonction et dans la professionnalisation du métier. Car le novice qui s'engage dans un processus de développement professionnel, amorcé à l'université, élève ses capacités et, par le fait même, celles de sa collectivité, en

continuant de développer ses compétences disciplinaires, didactiques, pédagogiques et culturelles, mais aussi ses qualités humaines particulières qu'exigent l'enseignement. En cherchant à actualiser ses potentialités, à se singulariser et à se connaître, il se prédispose à mieux travailler en collégialité et à participer à la vie et aux orientations de l'établissement: deux éléments cruciaux dans la recherche de la professionnalisation du métier.

Enfin, nous croyons que la professionnalisation de l'enseignement par l'actualisation des potentiels de chaque enseignant est un objectif à promouvoir parce que c'est la reconnaissance des compétences du corps enseignant, par le public et par l'état, qui conduira à une plus grande autonomie corporative sur la définition du travail, lequel est d'une grande complexité et soumis encore actuellement à un système féodal coercitif qui enlève beaucoup d'autonomie à l'acte de l'enseignant. Il ne faudrait pas sous-estimer que ce sont les institutions de formation des maîtres qui ont le mandat d'amorcer le développement des compétences professionnelles et personnelles chez les futurs maîtres de qui dépend, de façon importante, l'évolution de la professionnalisation et ce, en partenariat avec le milieu scolaire.

## CONCLUSION

Lorsqu'un enseignant entre pour la première fois dans une classe qu'il va conduire seul (...), il franchit le seuil important d'une rencontre avec lui-même (Baillauquès et Breuse, 1993, p. 201)

L'objectif de la recherche était de découvrir les ressources qui permettent à l'enseignant de gérer les incidents critiques qui surviennent au cours de ses trois premières années de pratique, en s'appuyant sur un cadre de référence qui nous a guidée lors de la cueillette des données et de l'analyse des résultats, concernant son adaptation à cette période déterminante de la profession. En explorant la façon dont le novice se mobilise pour affronter les diverses situations critiques, la recherche vise à fournir des informations à ceux et celles qui sont concernés par l'insertion professionnelle du débutant, c'est-à-dire autant ceux qui préparent le futur maître au métier, que ceux qui oeuvrent auprès de lui dans le milieu scolaire. En d'autres mots, le but de la présente étude doctorale réside dans l'amélioration des conditions dans lesquelles les enseignants débutants sont plongés, par une formation initiale et une formation continue adaptées à leurs besoins.

Pour atteindre cet objectif de recherche, tel qu'explicité au chapitre troisième, nous avons opté pour une approche qualitative/interprétative qui permet d'explorer les ressources évoquées dans la tentative de gérer les incidents critiques de 17 enseignants débutants de l'ordre primaire. À l'aide de l'entrevue individuelle semi-structurée et du questionnaire semi-structuré personnalisé, nous avons recueilli des données qui ont été analysées selon le modèle de Huberman et Miles (1991). En effet, les données des

entrevues ont été enregistrées sur bande audio puis retranscrites. Un découpage de l'ensemble de ces données (transcription d'entrevue et réponses au questionnaire) en unités de sens a permis de faire émerger les divers types de ressources utilisées.

Ainsi, il ressort de l'analyse des résultats les principaux éléments suivants:

*Six différentes ressources sont évoquées dans la tentative de gérer les 62 incidents critiques rapportés par les participants*

- L'entourage relationnel, composé de l'entourage professionnel et personnel, est la ressource la plus évoquée dans la tentative de gérer la majorité des incidents critiques par tous les enseignants débutants. De plus, la majorité de ces ressources reliées à l'entourage relationnel sont évoquées dans la tentative de solutionner d'autres types d'incidents critiques que ceux qui sont spécifiquement en lien avec les incidents en relations professionnelles. L'entourage relationnel professionnel est évoqué par la majorité des novices pour tenter de solutionner plus des trois quarts de leurs incidents critiques.
- La ressource en gestion de classe est évoquée, par la majorité des novices, pour tenter de résoudre plus de la moitié des incidents critiques. De plus, c'est le seul cas de spécificité retrouvé parmi la relation possible entre les types de ressources et les types d'incidents critiques. En effet, les novices se sont référés à au moins une ressource correspondant à la gestion de classe pour gérer la quasi totalité des incidents critiques de gestion de classe.
- Les ressources personnelles sont évoquées, par la majorité des novices, au moins une fois dans la tentative de régler plus de la moitié des événements marquants.
- La pratique réflexive est une ressource évoquée, pour près des deux tiers des enseignants débutants, dans la tentative de solutionner plus du quart de l'ensemble des incidents.
- Alors que près de la moitié des novices y ont recours, les stratégies pédagogiques sont une ressource évoquée pour tenter de solutionner seulement le sixième des incidents.
- La dernière ressource évoquée par les néophytes est la formation institutionnelle constituée de la formation initiale et de la formation continue. Tout d'abord, la formation initiale semble être une solution peu fréquente dans la tentative de gérer les incidents critiques, même si plus du tiers des novices y ont recours. Il en va de même pour la formation continue avec une seule évocation, en dépit du fait que près de la moitié des sujets étaient inscrits dans un programme d'études au moment de la recherche.

---

*La perception du novice de l'issue des incidents critiques*

Il ressort également de l'analyse des résultats que pour tenter de s'en sortir, les novices font appel à plusieurs ressources. La synergie des ressources apparaît être un dénominateur commun à chaque résolution de problème. En effet, à chaque tentative pour gérer un incident critique, la majorité des novices ont utilisé un minimum de quatre ressources. Soulignons que plus des trois quarts des ressources évoquées ont contribué à la gestion efficace de 44 des 62 incidents critiques rapportés, toujours selon la perception du novice, et que ce sont l'entourage relationnel professionnel, la ressource en gestion de classe et les ressources personnelles qui sont les plus évoquées dans la perception de l'issue de la gestion efficace ou heureuse des événements marquants et qu'aucune d'entre elles n'est prédominante dans l'issue de ces incidents.

*L'idiosyncrasie de l'enseignant débutant au cœur du processus de solution des incidents critiques*

Il se dégage de l'interprétation des résultats que ce qui permet au novice de gérer efficacement les incidents critiques qui surviennent au cours de l'entrée dans la profession relèverait davantage de ses caractéristiques personnelles, de son idiosyncrasie. C'est par l'affirmation de sa consistance personnelle que le novice pourra exploiter, à sa manière et de façon unique, les différentes ressources. La capacité de s'adapter aux divers événements difficiles dépendra de ses dispositions particulières à personnaliser la gestion de ses incidents, comme en fait foi l'exposé des situations gagnantes au chapitre précédent. En clair, l'aspect dynamique de l'idiosyncrasie du novice lui permet de



caractériser ou de teinter la façon de recourir aux ressources, provenant soit du milieu professionnel ou de sa personne.

*La professionnalisation du métier par le développement de l'idiosyncrasie du novice*

L'interprétation des résultats a permis de constater que la prise en compte de l'idiosyncrasie du nouvel arrivant dans le métier paraît une solution importante non pas seulement dans l'amélioration de la gestion efficace de ses incidents critiques et de son insertion professionnelle, mais aussi dans la professionnalisation du métier. L'actualisation de ses potentialités amène le novice à développer ses compétences professionnelles et humaines. Le développement de ses capacités à travailler avec et sur lui-même le conduit nécessairement à s'ouvrir au travail en partenariat. Selon nous, cet aspect apparaît fondamental dans la professionnalisation du métier d'enseignant.

*En définitive...*

Les résultats de la présente étude sur l'insertion professionnelle des enseignants ont permis de mettre en lumière la primauté des caractéristiques personnelles du novice dans la gestion efficace des incidents critiques. Ses caractéristiques personnelles, en l'occurrence son idiosyncrasie, font en sorte qu'il peut mieux intégrer et assimiler l'éventail des ressources qui s'offrent à lui, mais aussi mieux se connaître afin de vaincre les réalités des débuts professionnels souvent difficiles. Peut-être contribuera-t-il alors à l'accomplissement de cet espoir qui est celui d'améliorer l'éducation par la professionnalisation du métier? La reconnaissance du caractère professionnel de

l'activité enseignante semble se concrétiser de plus en plus au Québec comme dans plusieurs autres pays.

Par ailleurs, la contextualisation et les caractéristiques des incidents critiques exposées au chapitre quatrième ont permis de confirmer que les conditions dans lesquelles les novices se trouvent demeurent difficiles, mais ont permis surtout de préciser les raisons pour lesquelles l'incident était vécu de façon critique. Ainsi, la description des événements marquants vécus et leurs circonstances mettent en exergue certaines informations qui permettent peut-être de mieux caractériser un incident critique. Dans le cas de la présente recherche, ces informations ont trait au nombre et aux types d'incidents critiques, au contexte statutaire de l'enseignant lors des incidents, à leur moment d'apparition et à leur durée, ainsi qu'à la prise en compte, en plus d'événements spécifiques, de situations moins circonscrites qui perdurent et causent stress et frustration.

Chacun des novices a rapporté en moyenne et sans hésitation 3,6 incidents critiques pour un total de 62 incidents de six types différents, soient de gestion de classe, de relations professionnelles avec les collègues, les parents et la direction d'école, de lourdeur de la tâche, de méthodes d'enseignement, de décisions administratives et d'attente ou d'appel de dernière minute. Près des trois quarts des événements rapportés sont relatifs à la gestion de classe et aux événements en relations professionnelles. Précisons que le contexte statutaire des incidents en gestion de classe semble avoir une incidence sur les incidents de ce type. En effet, plus le novice assume une tâche contractuelle à temps plein, plus il risque de vivre d'autres situations difficiles que celles reliées à la gestion de

classe. Ce type d'incident semble pratiquement exclusif à la suppléance occasionnelle, tandis que pour les incidents en relations professionnelles c'est l'opposé puisque c'est principalement dans un contexte de tâche pleine que peuvent apparaître des relations dissonantes entre les enseignants. Le moment où survient ces deux types d'incidents se situe lors des premiers mois de prise en charge de nouveaux groupes d'élèves. Enfin, la durée pour les résoudre est de trois mois pour plus de la moitié des incidents de gestion de classe et de près de 80% pour ceux en relations professionnelles.

Il apparaît que plus le novice assume une tâche pleine remplie de responsabilités, en l'occurrence à l'intérieur de tâches contractuelles à temps plein, plus il vit des situations qui peuvent être perçues en incidents critiques. Les données contextuelles révèlent aussi que plus des deux tiers des événements rapportés sont apparus au moment précis où le novice commençait à assumer des responsabilités similaires à l'enseignant expérimenté, c'est-à-dire au début de l'année scolaire ou au début d'un contrat à temps partiel avec une tâche pleine.

Tout en tenant compte que l'approche qualitative/interprétative amène des problèmes de généralisabilité tel qu'explicité dans le chapitre de méthodologie, il n'en demeure pas moins que l'analyse du discours des enseignants débutants a fait ressortir la variété des ressources auxquelles font appel les novices ainsi que l'importance de leurs caractéristiques personnelles dans la manière d'utiliser ces diverses ressources pour tenter de gérer les incidents critiques.

Une des implications importantes de notre recherche serait alors d'encourager l'ensemble des partenaires de l'enseignant débutant, soient les responsables institutionnels, les collègues de travail, les directeurs d'école et les professeurs d'université, à poursuivre leur travail de collaboration. Baillauquès et Breuse (1993, p. 203) préconisent justement qu'une amélioration de cette période critique passe inévitablement par une prise en charge collective des difficultés à prévoir et du soutien à offrir. Toutefois, ce travail en commun des différents intervenants concernés par la responsabilité de l'insertion de l'enseignant pourrait s'inscrire davantage dans la mise sur pied de dispositions favorisant la personnalisation de la formation du futur maître et du soutien au nouvel entrant. En d'autres termes, pour que les écoles et les universités préparent adéquatement les enseignants débutants au tournant de ce millénaire, une attention particulière devrait être portée à la personne même de l'enseignant, c'est-à-dire au développement de la prise de conscience de sa propre idiosyncrasie et de sa capacité d'adaptation en vue d'y apporter les changements nécessaires en fonction des diverses expériences vécues dans le milieu scolaire.

Par ailleurs, des mesures d'aide circonstancielle offertes aux novices, selon leurs besoins spécifiques dans des situations bien précises, permettraient une prise en charge progressive du travail d'enseignant au cours des premières années et favoriseraient, à la fois, la construction de l'identité professionnelle de l'enseignant et de la profession. En effet, les résultats de cette étude peuvent contribuer à mieux définir et connaître les compétences du corps enseignant, incluant les nouveaux savoirs expérientiels qui valent la peine d'être considérés et étudiés (Tardif, Lessard et Lahaye, 1991, Bourdoncle,

1993). Une telle démarche vise à élever le niveau de compétence professionnelle des enseignants au Québec et ainsi obtenir la pleine reconnaissance du “bien-fondé scientifique” du travail qu’effectue un enseignant, comme le souligne Huberman (1993).

Enfin, l’adaptation du novice à sa période d’insertion professionnelle s’effectuerait plus facilement et rapidement s’il assumait une tâche à sa mesure, c’est-à-dire dans des conditions judicieusement pensées en fonction de sa formation, de son expérience et de son statut, afin qu’il puisse s’engager le plus tôt possible dans l’apprentissage de l’enseignement au lieu d’être préoccupé à surmonter le choc de la réalité, voire à survivre. De plus, le rôle de la direction d’école dans la mise en place de conditions d’entrée facilitantes est, sans aucun doute, fondamental. Cette personne pivot devrait être toute désignée pour assumer la responsabilité de l’établissement des politiques d’accueil des enseignants débutants dans son école dans le but de créer, dans un délai aussi court que possible, un climat viable, chaleureux et encourageant: choix d’un mentor par les novices, formation des mentors, etc. Les nouveaux constats émergeant de la contextualisation et des caractéristiques des incidents critiques pourraient servir de balises dans l’accompagnement des novices lors de leur baptême du feu.

Nous souhaitons que cette étude doctorale puisse ouvrir de nouvelles pistes de recherches relatives, entre autres, à l’impact d’une formation initiale et d’une insertion professionnelle davantage centrées sur la personne concernant, entre autres, la gestion des incidents critiques. Des études pourraient être conduites afin de mieux comprendre le concept d’idiosyncrasie en se référant soit à l’idée de Glassberg sur le développement cognitif supérieur, soit à celle de Kobassa sur la hardiesse cognitive. Des études

pourraient également être menées auprès des enseignants en éducation préscolaire et en enseignement primaire provenant des nouveaux programmes de formation qui ont fait leur entrée sur le marché du travail depuis mai 1999. Est-ce que ces nouveaux programmes de quatre années d'études et de 700 heures de stages vont contribuer à une meilleure gestion des situations difficiles qui surviennent au cours des premières années de l'entrée professionnelle du novice? L'acquisition des compétences disciplinaires, didactiques, psychopédagogiques, personnelles et professionnelles préconisées par ces nouveaux programmes permettra-t-elle au futur entrant d'avoir une meilleure prise en charge de sa propre personne et des ressources extérieures qui s'offrent à lui afin d'assumer avec confiance et autonomie sa formation initiale et ses premières expériences d'enseignement?

Les résultats de cette étude, la venue des nouvelles réformes en formation des maîtres ainsi que les nombreux débats sur la professionnalisation du métier indiquent qu'il est important et pertinent de poursuivre les recherches dans le domaine de l'insertion professionnelle de l'enseignant.

---

## RÉFÉRENCES

---

- Abraham, A. (1972). *Le monde intérieur de l'enseignant*. Paris: Epi.
- Abraham, A. (Dir.). (1984). *L'enseignant est une personne*. Paris: Epi.
- Artaud, G. (1981). Savoir d'expérience et savoir théorique. *Revue des sciences de l'éducation*, 7(1), 135-151.
- Baillauquès, S. (1991). *La formation psychologique des enseignants*. Paris: PUF.
- Baillauquès, S. (1999). Ce que l'entrée dans la carrière révèle du rapport des enseignants à la formation: éléments d'une problématique de professionnalisation. Dans J.C. Héту, M. Lavoie et S. Baillauquès (Éds), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle. Un processus de socialisation? De professionnalisation? De transformation?* (p. 21-41). Bruxelles: De Boeck.
- Baillauquès, S. et Breuse, É. (1993). *La première classe*. Paris: E.S.F.
- Berthelot, M. (1991). *Enseigner: Qu'en disent les profs?* Rapport d'une recherche menée auprès du personnel enseignant du primaire, du secondaire et du collégial. Conseil supérieur de l'Éducation. Québec: Les publications du Québec.
- Bey, R.S. (1990). A definition for Developing self-reliance. Dans T.M. Bey et C.T. Holmes (dir.), *Mentoring Developing Successful New Teachers* (p. 25-37). Reston: Association of Teacher Educators.
- Boucher, L.P. et L'Hostie, M. (1997). *Le développement professionnel continu en éducation*. Nouvelles pratiques. Montréal: Presses de l'Université du Québec.
- Bourdages, L. (1996). *La persistance au doctorat. Une histoire de sens*. Montréal: Presses de l'Université du Québec.
- Bourdoncle, R. (1993). La professionnalisation des enseignants: les limites d'un mythe. *Revue française de pédagogie*, 105, 83-119.
- Boutin, G. (1997). *L'entretien de recherche qualitatif*. Montréal: Presses de l'Université du Québec.
- Boutin, G. (1999). Le développement de l'identité professionnelle du nouvel enseignant et l'entrée dans le métier. Dans J.C. Héту, M. Lavoie et S. Baillauquès, (Éds). (dir.), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle. Un processus de socialisation? De professionnalisation? De transformation?* (p. 43-59). Bruxelles: De Boeck.

Breuse, É. (1984). Formation des enseignants centrée sur la personne. Dans A. Abraham (dir.), *L'enseignant est une personne* (p. 144-153). Paris: E.S.F.

Brophy, J.E. (1983). Classroom organisation and management. *Elementary School Journal*, 83, 265-285.

Brossard, L. (1999). Les jeunes profs ou l'entrée dans la profession. *Vie pédagogique*, 111, 9.

Burden, P.R. (1986). Teacher development: Implications for teacher education. Dans J.P. Raths et L.G. Katz, *Advances in Teacher Education*, (p. 185- 214). 2. Norwood: Ablex Publishing.

Cadieux, L. (1997). *La perception des problèmes de comportement des élèves par des enseignants en début de carrière: études de cas*. Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal, Montréal, Québec.

Calderhead, J. (1989). Reflective teaching and teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 5(1), 43-51.

Canergie Task Force on Teaching as a Profession (1986). *A nation prepared: Teachers for the Twenty-First Century*. New York: Carnegie Forum on Education and the Economy.

Canter, L. (1988). Let the Educator Beware: A response to Curwin and Mendler. *Educational Leadership*, 46(2), 71-73.

Carbonneau, M. et Héту, J.C. (1996). Formation pratique des enseignants et naissance d'une intelligence professionnelle. Dans L. Paquay, M. Atlet, É. Charlier et Ph. Perrenoud (Éds), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences?* (p. 77-97). Bruxelles: De Boeck.

Charles, C.M. (1996). *Building classroom discipline* (5e éd.). New York: Longman.

Centrale des enseignants du Québec (CEQ) (Novembre 1997). *La ministre de l'Éducation a-t-elle réussi son examen de reprise?*

Commission royale d'enquête sur l'enseignement (1964). *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la Province de Québec*. Tome 2.

Conseil supérieur de l'Éducation (1984). *La condition enseignante*. Avis au ministère de l'Éducation. Québec: Les publications du Québec.

Conseil supérieur de l'Éducation (1991). *La profession enseignante: vers un renouvellement du contrat social* (Rapport annuel 1990-1991 sur l'état et les besoins de l'Éducation). Québec: Conseil supérieur de l'éducation.



Conseil supérieur de l'Éducation (1991). *Rapport annuel 1990-1991 sur l'état et les besoins de l'Éducation. La profession enseignante: vers un renouvellement du contrat social*. Québec: Les publications du Québec.

Desgagné, S. (1994). *À propos de la "discipline de classe": analyse du savoir professionnel d'enseignantes et enseignants expérimentés du secondaire en situation de parrainer des débutants*. Thèse de doctorat, Université Laval, Québec.

Desgagné, S. (1995). Pour lancer le forum sur l'insertion professionnelle: une mise en perspective. Dans C. Garant, F. Lacourse et M. Scholer (dir.), *Nouveaux défis pour la formation des maîtres* (p. 77-89). Actes du quatrième colloque de l'Association québécoise universitaire en formation des maîtres (AQUFOM). Sherbrooke: CRP, Faculté d'Éducation, Université de Sherbrooke.

Deslauriers, J.P. (1991). *Recherche qualitative, guide pratique*. Montréal: McGraw-Hill.

Doyle, W. (1984). How order is achieved in classrooms: An interim report. *Curriculum Studies*, 16(3), 259-277.

Doyle, W. (1986). Classroom Organization and Management. Dans M.C. Wittrock (dir.), *Handbook of research on Teaching* (3<sup>e</sup> éd., p. 392-431). New York: MacMillan.

Dreikurs, R. (1968). *Psychology in the Classroom*. New York: Harper and Row.

Dufour-Pineault, M. (1997). *Hardiesse cognitive: Traduction française et validation préliminaire d'un instrument de mesure, le 15-item dispositional resilience (hardiness) scale de Paul T. Bartone*. Mémoire de maîtrise en éducation, Université du Québec à Montréal, Montréal, Québec.

Ferry, G. (1990). Préface. Dans S. Baillauquès, *La formation psychologique des enseignants* (p. 9-10). Paris: PUF.

Fortin, N. et Laurin, J. (1993). *L'école en héritage*. Montréal: CECM (D. Faucher Éd.).

Fortin, N. et Héту, J.C. (1996). *Enseignantes en devenir*. Cahiers Pédagogie et stage, no 2. Montréal: Centre de formation initiale des maîtres, F.S.E. Université de Montréal.

Fuller, F.F. (1969). Concerns of teachers: a developmental conceptualization. *American Educational Research Journal*, 6, 207-226.

Fuller, F.F. et Bown, O.H. (1975). Becoming a teacher. Dans K. Ryan (dir.), *Teacher Education*. The Seventy-fourth Yearbook of the National Society for the study of Education. Chicago: The University of Chicago Press.

Garant, C., Lavoie, M., Hensler, H. et Beauchesne, A., (1999). L'accompagnement dans l'initiation à la pratique de l'enseignement: invitation ou frein à l'émancipation

professionnelle? Dans J.C. Héту, M. Lavoie et S. Baillauquès, (Éds). (dir.), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle. Un processus de socialisation? De professionnalisation? De transformation?* (p. 85-111). Bruxelles: De Boeck.

Gervais, C. (1998). Liens microenseignement et stage: lieu du développement d'une pratique réflexive. Dans C. Gervais, C. Garant, F. Gervais et C. Hopper, *Formation des maîtres, entre cours et stages... un partenariat INTRA- universitaire?* (p. 59-72). Sherbrooke: CRP.

Gervais, C. (1999a). Analyse du discours d'enseignants sur des pratiques d'accompagnement en insertion professionnelle: une pratique d'accompagnement à l'image de la pratique d'enseignement. Dans Héту, J.C. Lavoie, M. et Baillauquès, S. (Éds). (dir.), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle. Un processus de socialisation? De professionnalisation? De transformation?* (p. 113-187). Bruxelles: De Boeck.

Gervais, C. (1999b). Comprendre l'insertion professionnelle des jeunes enseignants. *Vie pédagogique*, 111, 12-17.

Glasser, W. (1993). *The Quality School Teacher*. New York: Harper Perennial. (ERIC no ED 365 657, 157 p.).

Glaser, B.G. et Strauss, A.L. (1967). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. Chicago: Aldine.

Gohier, Ch., Bednarz, N., Gaudreau, L., Pallascio, R. et Parent, G. (dir.). (1999). *L'enseignant un professionnel*. Montréal: Presses de l'Université du Québec.

Gohier, Ch., Anadon, M., Bouchard, Y., Charbonneau, B. et Chevrier, J. (1997). Vers l'élaboration d'un modèle de l'identité professionnelle et de sa construction pour les maîtres en formation. Dans Tardif, M. et Ziarko (dir.), *Continuité et rupture dans la formation des maîtres au Québec* (p. 280-299). Québec: Les Presses de l'Université Laval.

Gold, Y. (1996). Beginning teacher support. Attrition, mentoring, and induction. Dans J. Sikula, Buttery, T.J. Buttery et É. Guyton (Éds.), *Handbook of Research on Teacher Education* (2<sup>e</sup> éd., p. 548-594). New York: Macmillan.

Gordon, T. (1974). *Teacher Effectiveness Training*. New York: P.H. Wyden.

Gouvernement du Québec, (1992). *Réforme du mode d'insertion professionnelle des nouveaux enseignants et des nouvelles enseignantes*. Québec: Ministère de l'Éducation.

Gouvernement du Québec, (1994). *La formation à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire. Orientations et compétences attendues*. Québec: Ministère de l'Éducation, Direction générale de la formation et des qualifications, Direction de la formation du personnel scolaire.

Gouvernement du Québec, (1995a). *La formation à l'enseignement. L'insertion professionnelle des nouvelles et des nouveaux enseignants. Orientation*. Document de travail. Québec: Ministère de l'Éducation, Direction de la titularisation et de la classification du personnel enseignant, Direction générale de la formation et des qualifications.

Gouvernement du Québec, (1995b). *La formation à l'enseignement. Modalités relatives à l'insertion professionnelle dans la profession enseignante. Des mesures d'application*. Document de travail. Québec: Ministère de l'Éducation, Direction de la titularisation et de la classification du personnel enseignant, Direction générale de la formation et des qualifications.

Gouvernement du Québec, (1996a). *Les États généraux sur l'éducation 1995-1996. Exposé de la situation*. Québec: Ministère de l'Éducation.

Gouvernement du Québec, (1996b). *Les États généraux sur l'éducation 1995-1996. Rénover notre système d'éducation: dix chantiers prioritaires. Rapport final de la Commission des États généraux sur l'éducation*. Québec: Ministère de l'Éducation.

Gouvernement du Québec, (1997). *Réaffirmer l'école. Rapport du Groupe de travail sur la réforme du curriculum*. Québec: Ministère de l'Éducation.

Griffin, G.A. (1985). Teacher induction: Research issues. *Journal of Teacher Education*, 36(1), 42-46.

Hargreaves, A. et Goodson, I. (1996). *Teacher's professional lives*. Londres: Falmer Press.

Héту, J.C. (1999). Pratique réflexive, démarche d'interprétation et recherche de sens chez les novices: vers un mode d'accompagnement d'un processus de transformation. Dans J.C. Héту, M. Lavoie et S. Baillauquès, (Éds). (dir.), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle. Un processus de socialisation? De professionnalisation? De transformation?* (p. 61-83). Bruxelles: De Boeck.

Héту, J.C. et Boyer, S. (1988). Recherche-formation et pratiques holistiques. Dans P. Gauthier (dir.), *Notes de recherche*. Actes du colloque Mouvement, Corps et Conscience. 55<sup>e</sup> congrès de l'ACFAS. Montréal: ACFAS.

Héту, J.C. et Lavoie, M. (1999). Les débuts dans l'enseignement: les questions à aborder. Dans J.C. Héту, M. Lavoie et S. Baillauquès, (Éds). (dir.), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle. Un processus de socialisation? De professionnalisation? De transformation?* (p. 7-17). Bruxelles: De Boeck.

Heynemand, J. (1995). Le virage réflexif en formation des maîtres. Dans C. Garant, F. Lacourse et M. Scholer (dir.), *Nouveaux défis pour la formation des maîtres* (p. 175-194). Actes du quatrième colloque de l'Association québécoise universitaire en

formation des maîtres (AQUFOM). Sherbrooke: CRP, Faculté d'Éducation, Université de Sherbrooke.

Holborn, P. (1992). Devenir un praticien réflexif. *Dans* P. Holborn, M. Wideen et I. Andrews (dir.), *Devenir enseignant* (p. 85-103). Montréal: Logiques. Tome 2.

Holborn, P., Wideen, M. et Andrews, I. (dir.) (1992a). *Devenir enseignant*. Montréal: Logiques. Tome 1.

Holborn, P., Wideen, M. et Andrews, I. (dir.) (1992b). *Devenir enseignant*. Montréal: Logiques. Tome 2.

Houde, R. (1995). *Des mentors pour la relève*. Montréal: Méridien.

Holmes Group (1986). *Tomorrow's teachers. A report of the Holmes Group*. East Lansing, MI: The Holmes Group.

Huberman, M. (1989). *La vie des enseignants. Évolution et bilan d'une profession*. Paris: Delachaux et Niestlé.

Huberman, M. (1993). Enseignement et professionnalisme: des liens toujours aussi fragiles. *Revue des sciences de l'éducation*, numéro thématique sur la professionnalisation de l'enseignement et de la formation des enseignants, 19(1), 77-85.

Huberman, A.M. et Miles, M.B. (1991). *Analyse des données qualitatives: recueil de nouvelles méthodes. Pédagogies en développement. Méthodologie de la recherche*. Bruxelles: De Boeck-Wesmael. (titre initial *Qualitative Data Analysis: A source of New Methods* (1984), Beverly Hills, CA, Sage Publications, traduit de l'américain par Catherine De Backer et Vivian Lamongie de l'association Erasme).

Jones, F.H. (1987). *Positive Classroom Discipline*. New York: McGraw-Hill.

Katz, L. (1972). Developmental stages of preschool teachers. *Elementary School Journal*, 73(50), 123-127.

King, A.J.C. et Peart, M.J. (1992). *Le personnel enseignant au Canada: travail et qualité de vie*. Fédérations canadiennes des enseignants et des enseignantes. Ottawa.

Lacey, C. (1987). Professional socialization of teachers. *Dans* M.J. Dunkin (dir.), *International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*. Oxford: Pergamon Press.

Lanier, J.E. et Little, J.W. (1986). Research on teacher education. *Dans* M.C. Wittrock, (dir.), *Handbook of research on teaching* (p. 527-569). New York: Macmillan.

L'Écuyer, R. (1985). L'analyse de contenu: notion et étapes. *Dans* J.P. Deslauriers (dir.), *La recherche qualitative: résurgence et convergences* (p. 65-88). Chicoutimi: GRIR.

- Legault, J.P. (1993). *La gestion disciplinaire de la classe*. Montréal: Logiques.
- Legault, M. et Paré, A. (1995). Analyse réflexive, transformations intérieures et pratiques professionnelles. *Cahiers de la recherche en éducation*, 2(1), 123-164.
- Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Paris-Montréal: ESKA et Guérin.
- Legendre, M.F. (1998). Entre théorie et pratique: former par la pratique réflexive par les études de cas. Dans C. Gervais, C. Garant, F. Gervais et C. Hopper, *Formation des maîtres, entre cours et stages... un partenariat INTRA- universitaire?* (p. 87-98). Sherbrooke: CRP.
- Lessard, C. (1991a). *La profession enseignante au Québec. Enjeux et défis des années 1990*, Québec, IQRG.
- Lessard, C. (1991b). Les conditions d'une nouvelle professionnalité dans l'enseignement. *Vie pédagogique*, 71, 18-23.
- Lessard, C. (1998). Virage dans la formation des maîtres, ici et ailleurs. *Vie pédagogique*, 108, 5-7.
- Lessard-Hébert, M., Goyette G. et Boutin G. (1995). *La recherche qualitative: Fondements et pratiques*. Montréal: Nouvelles.
- Lawson, H.A. (1992). Beyond the new conception of teacher induction. *Journal of Teacher Education*, 43, 163-172.
- Lortie, D.C. (1975). *Schoolteacher*. Chicago: University of Chicago Press.
- Meirieu, P. (1991). L'éducation est un lieu de la parole tenue. *Vie pédagogique*, 74, 4-7.
- Mucchielli, A. (1996). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*. Paris: Armand Colin.
- Mukamurera, J. (1999). Les trajectoires d'insertion de jeunes profs au Québec. *Vie pédagogique*, 111, 24-27.
- Myers, G.E. et Myers, M.T. (1984). *Les bases de la communication interpersonnelle, une approche théorique et pratique*. Montréal, McGraw-Hill (traduction française de Pierre Racine).
- National Commission on Excellence in Education (1983). *A nation At Risk. The imperative of Educational Reform*, Washington, D.C.: U.S. Government Printing Office.
- Nault, T. (1993). *Étude exploratoire de l'insertion professionnelle des enseignants débutants au secondaire*. Thèse de doctorat en psychopédagogie, Département de psycho-pédagogie et d'andragogie, Université de Montréal, Montréal, Québec.

Nault, T. (1994). *L'enseignant et la gestion de classe: Comment se donner la liberté d'enseigner*. Montréal: Logiques.

Nault, T. (1997). *Les forces d'incubation pour l'éclosion d'un "moi professionnel" personnalisé en enseignement*. Université de Sherbrooke, Sherbrooke, Québec (document non publié).

Nault, T. (1999). Éclosion d'un moi professionnel personnalisé et modalités de préparation aux premières rencontres d'une classe. Dans J.C. Héту, M. Lavoie et S. Baillauquès, (Éds). (dir.), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle. Un processus de socialisation? De professionnalisation? De transformation?* (p. 139-159). Bruxelles: De Boeck.

Paquay, L. (1994). Vers un référentiel des compétences professionnelles de l'enseignant. *Recherche et formation*, n° 15.

Perrenoud, Ph. (1993). Formation initiale des maîtres et professionnalisation du métier. *Revue des sciences de l'éducation*, numéro thématique sur la professionnalisation de l'enseignement et de la formation des enseignants, 19(1), 59-76.

Perrenoud, Ph. (1996). Le travail sur l'habitus dans la formation des enseignants: analyse des pratiques et prise de conscience. Dans L. Paquay, M. Atlet, É. Charlier et Ph. Perrenoud (Éds.), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences?* (p. 181-208). Bruxelles: De Boeck.

Perrenoud, Ph. (1997). Travailler en équipe. *L'Éducateur*, 15, 26-33.

Perron, M., Lessard, C. et Bélanger, P.W. (1993). La professionnalisation de l'enseignement et de la formation des enseignants: tout a-t-il été dit? *Revue des sciences de l'éducation*, numéro thématique sur la professionnalisation de l'enseignement et de la formation des enseignants, 19(1), p. 5-31.

Peyrache, M.H. (1999). Recherche de cohérences dans la conception et la mise en oeuvre de plans de formation d'enseignants débutants: études de cas. Dans J.C. Héту, M. Lavoie et S. Baillauquès, (Éds). (dir.), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle. Un processus de socialisation? De professionnalisation? De transformation?* (p. 161- 186). Bruxelles: De Boeck.

Poisson, Y. (1990a). *La recherche qualitative en éducation*. Québec: Presses universitaires de l'université du Québec.

Poisson, Y. (1990b). Les modes de formation en ethnographie dans les universités américaines et britanniques. Dans C. Germain. *La formation des jeunes chercheurs aux méthodes qualitatives*. Actes du colloque de l'Association pour la recherche qualitative tenu à l'Université du Québec à Montréal (UQAM) dans le cadre du congrès de l'ACFAS. *Revue de l'Association pour la recherche Qualitative*.

Riel, R. (1999). L'art d'être jeune prof. *Vie pédagogique*, 111, 10-12.

Rust, F.O. (1994). The first year of teaching: It's not what they expected. *Teaching and Teacher Education*, 10(2), 205-217.

Savoie-Zajc, L. et Karsenti, T. (2000). La méthodologie. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc, (dir.), *Introduction à la recherche en éducation*. Sherbrooke: CRP.

Savoie-Zajc, L. (2000). La recherche qualitative / interprétative en éducation. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc, (dir.), *Introduction à la recherche en éducation*. Sherbrooke: CRP.

Schön, D.A. (1983). *The Reflexive Practitioner*. N.Y.: Basic Books (traduction française: *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal: Logiques, 1994).

Schön, D.A. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.

Schön, D.A. (1988). Coaching reflexive teaching. Dans P. Grimmet et G. Erikson (Eds), *Reflection in teacher education*. New York: Teachers College Press.

Schön, D.A. (1994). *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal: Logiques.

Schön, D.A. (1996). *Le tournant réflexif*. Montréal: Logiques.

Selltiz, C., Wrightman, L.F. et Cook, S.W. (1977). *Les méthodes de recherche en sciences sociales*. Montréal: HRW.

St-Arnaud, Y. (1992). *Connaître par l'action*. Montréal: Presses de l'Université de Montréal.

Tardif, M., Lessard, C. et Lahaye, L. (1991). Les enseignants des ordres d'enseignement primaire et secondaire face aux savoirs. Esquisse d'une problématique du savoir enseignant. *Sociologie et sociétés*, 23(1), 55-69.

The Financial Post DATAGROUP (1996). *Canadian Markets 1996* (70<sup>e</sup> éd.). Toronto: Maclean-Hunter.

Thouin, M. (1995). L'observation et le tutorat: des ponts entre la formation didactique et la formation pratique. Dans C. Garant, F. Lacourse et M. Scholer (dir.), *Nouveaux défis pour la formation des maîtres* (p. 137-149). Actes du quatrième colloque de l'Association québécoise universitaire en formation des maîtres (AQUFOM). Sherbrooke: CRP, Faculté d'Éducation, Université de Sherbrooke.



Tisher, R.P. (1982). *Teacher induction: An international perspective on research and programs*. Communication présentée à la rencontre annuelle de l'American Educational Research Association, New York (ERIC no ED 213 687).

Van der Maren, J.M. (1987). Questions sur les règles à partir d'analogies extrêmes: l'interprétation comme interface, traduction, mise en scène et divination. *Dans L'interprétation des données dans la recherche qualitative*, Actes du colloque de l'Association pour la recherche qualitative tenu à l'UQTR en octobre 1986, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 45-57.

Van der Maren, J.M. (1995). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Montréal: Presses de l'Université de Montréal.

Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, 54(2), 143-178.

Vonk, J.H.C. et 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), 95-110.

Walker, L. (1992). *Mentoring: a review of the literature*. Paper Presented at the Annual Meeting of the Mid-South Educational Research Association. Knoxville, Tennessee. ED 354 229.

Watzlawick, P. et Jackson, D.D. (1972). *Une logique de la communication*. Paris: Seuil (éd. Orig. *Pragmatics of Human Communication*, New York, Norton and Compagny, 1967).

Weva, K.W. (1999). Insertion professionnelle des nouveaux enseignants: responsabilité de l'administration scolaire. *Dans J.C. Héту, M. Lavoie et S. Baillauquès, (Éds). (dir.), Jeunes enseignants et insertion professionnelle. Un processus de socialisation? De professionnalisation? De transformation?* (p. 187-204). Bruxelles: De Boeck.

Wideen, M. (1992). Devenir enseignant, qu'est-ce que cela veut dire? *Dans P. Holborn, M. Wideen et I. Andrews (dir.), Devenir enseignant* (p. 25-37). Montréal: Logiques. Tome I.

Wideen, M., Mayer-Smith, J. et Moon B. (1998). A Critical Analysis of the Research on Learning to Teach: Making the Case for an Ecological Perspective on Inquiry. *Review of Educational Research*, 68(2), 130-178.

Zeichner, K.M. (1979). *Teacher induction practices in The United States and Great Britain*. Communication présentée à la rencontre annuelle de l'American Educational Research Association, San Francisco (ERIC no ED 272 456).

Zeichner, K.M. et Gore, J. (1989). *Teacher socialization*. East Lansing, MI: National Center for Research on Teacher Education.



Zeichner, K.M. et Gore, J. (1990). Teacher socialization. Dans W.R. Houston, R. Holsam et J. Sikula (dir.), *Handbook of Research on Teacher Education* (p. 329-348). New York: MacMillan.

Zeichner, K.M. et Tabachnick, B.R. (1983). *The development of Teacher Perspectives: Social Strategies and Institutional Control in the Socialization of Beginning Teachers*. Madison, WI: Wisconsin Center for Education Research.

Zeichner, K.M. et Tabachnick, B.R. (1985). The development of teachers perspectives: social strategies and institutional control in the socialization of beginning teachers. *Journal of Education for teaching*, 11, 1-25.

### **Articles tirés du journal *La Presse***

Malboeuf, M.C. (1999). La violence contre les profs croît, p. A1-A2, 12 juin.

Malboeuf, M.C. (1999). Une violence, deux perceptions. Les enseignants sont beaucoup plus inquiets que les directeurs de la violence qui sévit à l'école, selon une étude, p. C1, 17 juin.

Malboeuf, M.C. (1999). Les profs ont même peur de donner des devoirs, p. A1-A2, 19 juin.

Thibodeau, M. (1999). Le baptême du feu des jeunes enseignants, p. A12, 22 mars.

Thibodeau, M. (1999). Violence à l'école; la SCDM (Commission scolaire de Montréal) ne veut plus qu'on critique ses directeurs, p. A1-A2, 17 juin.

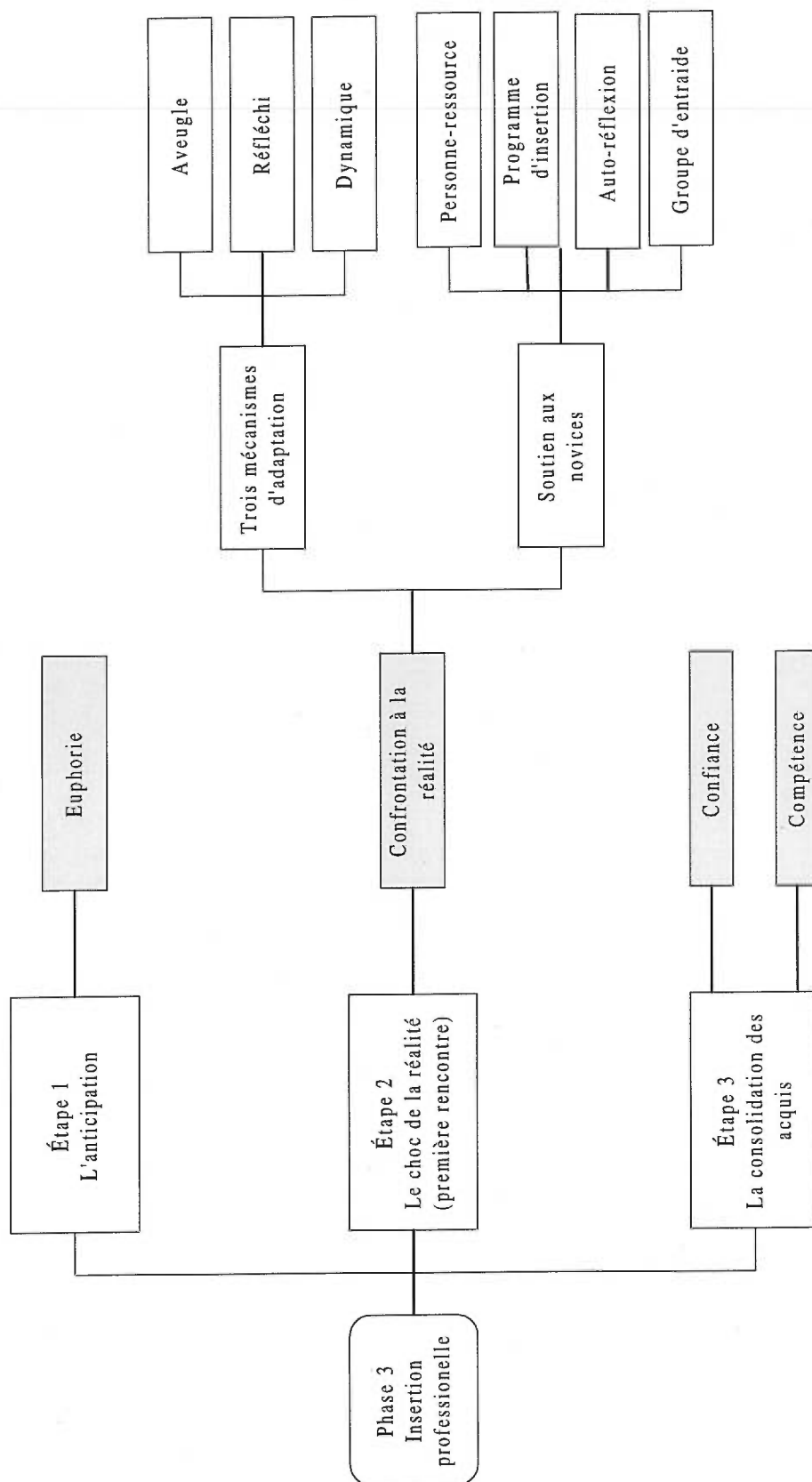
Thibodeau, M. (1999). Violence à l'école: des disparités régionales, p. A4, 19 juin.

---

## **ANNEXES**

**ANNEXE I**

**La phase de l'insertion professionnelle selon Nault (1993)**



Nault, T. (1993: 111). Adaptation de la figure II-9: Les étapes de l'insertion professionnelle à l'enseignement.

---

## ANNEXE II

### **Rôles de l'administration scolaire dans le processus de l'insertion professionnelle selon Weva (1999)**

- “Moniteur”: veille à ce que l’enseignant débutant travaille avec un personnel compétent
- “Coordonnateur”: supervise les programmes d’entrée dans le métier et organise les temps libres.
- “Facilitateur”: installe un climat professionnel propice aux échanges.
- “Formateur”: met en oeuvre des sessions de formation et offre toutes les informations qui s’avèrent utiles aux novices.
- “Leader enthousiaste recruteur”: trouve les meilleurs novices et forme des mentors en adoptant une attitude favorable à la mise sur pied des programmes d’insertion professionnelle.
- “Évaluateur”: supervise les novices en les visitant dans les classes et en leur donnant des rétroactions verbales ou écrites.
- “Observateur d’arrière-plan”: délègue la supervision des mentorés aux mentors tout en s’assurant d’être informé de ce qui se passe (est le tierce observateur).
- “Mentor”: intervient comme un mentor ou comme un guide auprès des nouveaux entrants

Résumé de la Figure I: Rôles de l'administration scolaire dans le processus de l'insertion professionnelle (1999: 201)

## ANNEXE III

**Programmes d'aide américains analysés selon le canevas de NASDECT**

- *The California New Teacher Project (CNTP)* (naissance en 1988): l'intensité du soutien, c'est-à-dire l'envergure, "the scope", l'opportunité, "timeliness", la pertinence "relevance", et la fréquence "frequency", et de la formation donnée aux enseignants débutants diffèrent d'un projet à l'autre et a un impact sur la perception d'enseigner des nouveaux et de leurs performances en classe. En effet, les projets qui offrent le soutien et l'enseignement le plus intensif sont les plus efficaces dans l'amélioration de la performance des jeunes enseignants.
- *California: The Beginning Teacher Support and Assessment Program (BTSA)* (naissance en 1988): le soutien intensif, la formation continue, et l'évaluation formative des enseignants débutants dans leur première année d'enseignement résultent d'un haut taux de rétention et d'un meilleur enseignement pour les étudiants.
- *Florida: The Florida Beginning Teacher Program (BTP)* (naissance en 1982): les données provenant du "Bureau of Teacher Education" font ressortir que le taux d'échec des novices du BTP est très faible, c'est-à-dire approximativement 1%. Plusieurs raisons sont évoquées comme, entre autres, celle provenant des 40% des coordonnateurs de ces programmes qui soulignent que presque tous les enseignants débutants sont capables d'affronter leurs premières années en carrière dû à leur formation initiale, tandis que 48% d'entre eux attribuent ce faible taux d'échec à la réticence des administrateurs à faire échouer un enseignant débutant même s'il ne rencontre pas les critères établis. Ce dernier constat semble plus exact compte tenu que nous connaissons le faible impact de la formation initiale sur les premières années d'enseignement. Rappelons que nous avons déjà exposé l'attitude réfractaire des directeurs et administrateurs à évaluer les novices de façon réaliste afin d'éviter les répercussions négatives (voir 2.1.4 L'entourage relationnel).
- *North Carolina Initial Certification Program* (naissance en 1985): la Caroline du Nord fut un des premiers états à établir un programme formel d'insertion professionnelle pour les enseignants débutants. Le problème le plus sérieux concernant la mise sur pied du ICP, "Initial Certification Program", est le manque de temps pour un mentorat adéquat.
- *Oklahoma: The Oklahoma Entry-Year Assistance Program* (naissance en 1981): Sur 15 464 enseignants débutants à leur première année, 14 862 ont complété avec succès le programme d'insertion et ont été recommandés pour l'obtention du diplôme. Une seconde année a été recommandée pour 264 nouveaux enseignants et 111 d'entre eux ont complété avec succès cette année supplémentaire et ont été recommandés pour l'obtention du diplôme dans l'Oklahoma. Il y a eu par contre, 602 enseignants débutants qui n'ont pas terminé le programme.
- *Induction Program For Beginning Teachers: Texas* (naissance en 1991): les principaux buts à atteindre de ce programme d'insertion sont: 1) d'assurer un

---

enseignement de qualité aux étudiants des enseignants en insertion professionnelle à leur première année; 2) de fournir une formation de qualité aux mentors et aux administrateurs; 3) d'augmenter le maintien dans la profession des enseignants prometteurs en formation; 4) de faire la promotion du bien-être professionnel et personnel des enseignants qui sont à leur première année d'insertion; 5) d'évaluer et d'améliorer le programme.

---

## ANNEXE IV

## Sommaire de données démographiques des cinq régions constituant la Commission scolaire Mont-Fort

Municipalités	Population totale 1996 (données estimées)	Revenus <i>per capita</i> \$ 1996 (données estimées)	Éducation Niveau de scolarité 1991 sec IV et moins (données réelles)	Langue maternelle 1991 (données réelles)			% Population dans la commission scolaire
				Français	Anglais	Autres	
Chambly	18 300	17 200	50,2%	87,9%	8,4%	3,7%	22,0%
Carignan	5 385 (1991)	N/d	n/d	n/d	n/d		6,4%
St-Basile-le-Grand	11 000	20 500	49,4%	93,2%	3,8%	3,0%	13,2%
St-Bruno-de-Montarville	23 700	25 500	37,1%	79,5%	14,6%	5,9%	28,4%
Ste-Julie	25 000	21 600	45,2%	95,4%	2,2%	2,4%	30,0%

Note: données tirées à partir du *Canadian Market 1996*  
n/d = non disponible

Population totale: 83 385

Population totale sans Carignan: 78 000

Moyenne pondérée:

- Revenus *per capita*: 21 598 \$
- Éducation:
  - À la Commission scolaire Mont-Fort : 48%
- Langue maternelle:
  - Français: 88,5%
  - Anglais: 76%
  - Autres: 3,9%

## ANNEXE V

**Lettre de présentation pour le premier contact postal  
avec les enseignants débutants**

Le 28 avril 1998

Nom de l'enseignant débutant  
Adresse de l'école

Monsieur ou madame,

Comme vous, je suis enseignante à la Commission scolaire Mont-Fort et j'entreprends une recherche pour ma thèse de doctorat qui veut décrire comment sont vécues les premières années de carrière en enseignement. Je sais que vous terminez actuellement votre \_\_\_\_\_ (**première, deuxième ou troisième année**) à temps plein et j'aimerais avoir votre collaboration pour réaliser ma recherche.

Si vous acceptez de m'aider, j'aimerais que vous communiquiez avec moi, en signalant sur mon répondeur, votre nom, votre numéro de téléphone, quel jour de la semaine, du 5 au 10 mai, et à quelle heure, entre 18h00 et 22h00 ou autres, je peux entrer en communication avec vous. Je vous expliquerai en détail, à ce moment-là, en quoi consiste votre collaboration qui, dans le fond, n'exigera pas plus d'une rencontre d'environ une heure et qui sera fondamentale pour ma thèse de doctorat.

J'espère que vous accepterez mon invitation à collaborer à ma recherche.

Coordonnées de la chercheuse  
Étudiante au doctorat à l'Université de Montréal



## ANNEXE VI

## Fiche de renseignements généraux pour les enseignants débutants

## L'ENSEIGNANT-E

Nom/prénom : \_\_\_\_\_

Date de naissance : \_\_\_\_\_

Sexe : F  M 

Quelle est votre formation universitaire?

institution	diplôme	programme	année d'obtention

Avez-vous une expérience complémentaire d'enseignement?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Suivez-vous des cours présentement?

Oui  Non 

institution	Programme	cours

Avez-vous déjà enseigné à plein temps avant cette année?

Oui  Non 

Dans quel(s) groupe(s)-classe(s)? \_\_\_\_\_

Pendant combien de temps? \_\_\_\_ ans \_\_\_\_ mois \_\_\_\_ jour

Avez-vous déjà fait de la suppléance?

Oui  Non 

Dans quel(s) groupe(s)-classe(s)? \_\_\_\_\_

Pendant combien de temps? \_\_\_\_ ans \_\_\_\_ mois \_\_\_\_ jour

Quelle sont les caractéristiques de votre groupe-classe présentement? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Je comprends que cette recherche a pour but d'explorer la façon dont les enseignants vivent leur entrée dans la profession. J'ai été informée de l'objectif de la recherche, que ma participation sera confidentielle et que je peux me retirer en tout temps et retirer aussi toutes informations que vous avez sur moi. J'accepte donc de participer à votre recherche.

Signature de l'enseignant-e

Date

**ANNEXE VII****Règles d'éthique pour l'entrevue individuelle<sup>18</sup>**

Ces règles constituent la présentation de la chercheuse, l'objectif de la recherche, le déroulement de l'entrevue, la permission d'enregistrer et l'assurance de la confidentialité et de l'anonymat.

Bonjour M. \_\_\_\_\_ ou Mme \_\_\_\_\_,

Je suis très heureuse que vous ayez accepté de me recevoir et je vous remercie beaucoup de participer à ma recherche. Comme je vous l'ai mentionné dans ma lettre, je m'appelle \_\_\_\_\_. Je travaille présentement à temps plein comme enseignante dans une école primaire. J'effectue également une recherche doctorale. Le domaine de ma recherche s'inscrit dans la formation des enseignants et plus particulièrement auprès des débutants qui vivent l'entrée dans la profession.

L'objectif de ma recherche est de connaître la manière dont vous avez réussi vos premières années d'enseignement. Plus spécifiquement, j'aimerais que vous me racontiez une ou plusieurs situations difficiles que vous avez vécues lors de votre pratique et la façon dont vous vous en êtes sorti.

---

<sup>18</sup> Nous nous sommes inspirée des règles d'éthique que Nault (1993, annexe VI) a utilisées dans sa thèse doctorale. Afin de favoriser un plus grand respect de ces règles, Boutin (1997) suggère de procéder à des entrevues témoins dans le but de mieux situer le chercheur en ce qui a trait à la problématique de la clientèle choisie.

Je vous demande environ une heure à une heure et demie de votre précieux temps afin que vous puissiez répondre à mes questions. Compte tenu que cette entrevue apportera des données importantes dans l'atteinte de l'objectif de ma recherche et que je ne peux à la fois questionner et prendre des notes, je vous demande la permission d'enregistrer sur bande audio, tout ce que nous dirons. Je vous assure mon entière collaboration en ce qui concerne la confidentialité et l'anonymat du contenu de cette entrevue. Le code d'éthique des chercheurs est très clair à ce niveau-là.

Avez-vous des questions avant que nous commencions l'entrevue? Vous êtes prêt? Nous y allons!

## ANNEXE VIII

**Conditions favorisant la communication proposées par Boutin**

1. *“Tenir compte de la dimension personnelle et interpersonnelle dans la relation entre l’intervieweur et l’interviewé”*: selon Guba et Lincoln (1981, dans Boutin 1997, p. 55) “l’investigateur est lui-même un instrument de recherche.” En effet, le principal outil de l’intervieweur est sa propre personnalité. Pour être un bon intervieweur, il faut connaître à fond la technique de l’entretien, mais surtout avoir des qualités humaines qui favorisent la relation avec l’individu interviewé comme, entre autres, son ouverture aux autres et sa capacité d’écoute. Il doit être en mesure de s’ajuster le plus adéquatement possible aux caractéristiques particulières des personnes avec qui il s’entretient. Il doit cependant éviter d’en arriver à établir une relation trop intime avec le sujet.
2. *“Garder l’équilibre entre l’intervieweur et l’interviewé”*: un bon intervieweur doit essayer, dans la mesure du possible, de voir les choses sous le même angle que la personne interviewé. En clair, il doit faire preuve d’empathie. Il importe effectivement de situer l’interviewé et de la “rassurer en recadrant les rôles de chacun.” (p. 58). La mise en garde émise ici est d’éviter que l’interlocuteur sente qu’il doit à tout prix répondre à la question: “Que voulez-vous entendre pour que ce soit selon vos attentes?”
3. *“Respecter la vulnérabilité de l’interviewé”*: elle ne se résume qu’en une seule phrase: donner confiance à l’interviewé. Si l’individu se sent le moins menacé ou piégé, il mettra tout en oeuvre pour ne pas perdre son estime de soi. En conséquence, il risque de biaiser les résultats de l’entrevue. Boutin souligne que la vulnérabilité de l’interviewé est un des éléments importants à considérer dans la conduite d’une entrevue et que celle-ci “lui rappelle sa propre vulnérabilité, sa crainte de ne pas être compris, de ne pas savoir relancer les échanges, en un mot, ses propres limites.” (p. 59).
4. *“Respecter l’intimité de l’interviewé”*: si l’intervieweur doit explorer certaines parties de la vie privée de ses sujets, il doit le faire avec délicatesse, jugement et prudence.
5. *“Établir et conserver la réciprocité”*: le concept de réciprocité, désigné également sous l’appellation de “feed-back” ou de rétroaction semble essentielle, voire crucial, dans la bonne mise en marche de l’entrevue. Elle se définit comme étant un procédé de communication qui désigne l’ensemble des informations émises en direction d’une personne concernant ses attitudes et ses actions. S’applique à toute forme de renseignements, signal ou réponse, qui, partant du récepteur, est envoyé vers l’émetteur afin de développer la compréhension entre l’émetteur et le récepteur. A également pour fonction d’informer l’émetteur de la qualité et de l’effet de son message.” (p. 165).

En d'autres mots, l'intervieweur doit pouvoir vérifier la façon dont il émet ses messages et comment les autres les reçoivent. Le manque de réciprocité pourrait même aller jusqu'à invalider certaines données de recherche.<sup>19</sup>

6. "*Planifier la fréquence des entretiens et son impact*": afin de favoriser un climat propice à l'échange, l'intervieweur doit clairement établir la séquence des entretiens. Le temps écoulé entre les entretiens peut influencer la relation qui s'est établie entre le chercheur et son sujet.

**Boutin (1997, p. 72-75) nous met en garde contre certains pièges.**

- "*Entretiens de fausses représentations de la part de l'interviewé et de l'intervieweur*": il existe des biais possibles en ce qui a trait aux représentations et conduites de l'intervieweur ainsi que celles de l'interviewé. Des guides de "post-entretiens" sont suggérés par certains auteurs pour permettre d'explorer et de découvrir les représentations que l'interviewé se fait de sa propre personne, de l'intervieweur et de leur relation. Selon Boutin, des instruments de formation de ce genre sont très utiles et "développent chez le futur chercheur une grande capacité de réflexion sur son action" (p. 73).
- "*Établir une relation de type amical ou fusionnel*": ce genre de relation est tout à fait inadéquate pour la cueillette des données compte tenu qu'elle amène les participants sur un terrain autre que celui de la recherche. C'est particulièrement le cas pour les personnes qui travaillent ensemble. Pour éviter ce piège, l'auteur suggère d'ériger des frontières tout en conservant une attitude accueillante et chaleureuse.
- "*Établir une relation de type thérapeutique*": si l'individu interviewé essaie d'amener l'intervieweur dans une relation thérapeutique, ce dernier doit lui rappeler le contexte et l'objectif de la recherche. En ce qui nous concerne, notre domaine de recherche initie plus ou moins ce genre de relation.
- "*Établir une relation de type pédagogique*": il est fortement recommandé de ne pas "jouer au pédagogue". Compte tenu de sa position, l'intervieweur doit chercher à comprendre et à découvrir au lieu de vouloir enseigner en faisant des commentaires ou des propositions qui pourraient nuire à la collecte des informations.
- "*Établir une relation de type inquisiteur*": dans ce cas-ci, l'intervieweur va bien au-delà du cadre de l'entrevue habituelle. Il se donne la liberté de poser des questions non appropriées et même de confronter son sujet. Par chance, ce genre de relation est rare en recherche.

<sup>19</sup> Boutin suggère deux ouvrages qui traitent de la question de la rétroaction: *Les bases de la communication interpersonnelle, une approche théorique et pratique* (Myers et Myers, 1984) et *Une logique de communication* (Watzlawick et Jackson, 1972).

## ANNEXE IX

### **Lettre de présentation du questionnaire semi-structuré accompagnée d'un exemple de narration écrite**

#### **QUESTIONNAIRE SUR LES ÉVÉNEMENTS MARQUANTS QUE VOUS AVEZ VÉCUS LORS DE VOTRE ENTRÉE DANS LA PROFESSION**

Lors de l'entrevue individuelle, nous vous avons demandé de décrire une ou plusieurs situations difficiles que vous avez vécues au cours de vos débuts dans l'enseignement, les circonstances dans lesquelles la ou les situations difficiles se sont déroulées, et finalement la manière dont vous avez essayé de vous en sortir.

Nous vous demandons maintenant de résumer, par écrit, ce que vous avez révélé au cours de l'entrevue individuelle dans le but, non seulement, de rétroagir sur l'essentiel des événements marquants et de leurs issues, mais aussi d'examiner plus à fond les événements en signalant, s'il y a lieu, des détails qui vous semblent importants d'ajouter en fonction des informations recherchées par la chercheuse.

Nous tenons à vous remercier de nouveau pour votre participation à notre recherche.

Utilisez l'espace dont vous avez besoin. Vous pouvez ajouter des feuilles si vous le désirez.

*Note:* Il est à préciser que vous pouvez développer deux événements ou plus si vous le désirez

### Exemple de narration écrite du premier incident du sujet 17

**1<sup>er</sup> événement marquant (contrat d'engagement en 6<sup>e</sup> année):** *“Des conflits avec un des élèves que j'avais ici. Un élève assez contestataire qui a des parents assez contestataires. Ça, ç'a été assez difficile (...). Il était très violent avec les autres élèves et avec moi (...). Ç'a pris une étape et demie avant que ça se replace(...). Il cassait la dynamique du groupe, beaucoup, beaucoup, beaucoup en début d'année.”*

- a) Résumer l'événement marquant.
- b) Décrire les circonstances dans lesquelles il s'est déroulé (contexte et moment)
- c) Décrire la façon dont j'ai essayé de m'en sortir (pendant et après l'événement).

a) *“Élève perturbateur (non identifié TC car les parents ont refusé) dans un groupe de 29 élèves. Il répliquait, m'a lancé une chaise en classe, a envoyé chier le prof d'éducation physique, etc. Parents qui ne voulaient pas que je les appelle. Lorsque le directeur était averti, l'élève revenait le lendemain en me disant que ses parents trouvaient que ça ne concernait pas la direction et que c'était à moi de régler le problème.”*

---

b) *“Tout au long de l'année, mais adaptation difficile qui a duré une étape et demie.”*

---

c) *“J'ai parlé beaucoup avec cet élève. Je lui donnais des responsabilités, des privilèges pour son bon comportement. Ex: avec l'accord du prof d'éduc. il a pu jouer dans l'équipe de basket de l'école à condition d'avoir un bon comportement. Même chose pour la classe neige et la sortie à Ottawa.”*

---

*“Peu à peu ses pairs l'ont marginalisé et cela a eu un impact sur lui. Ils étaient tannés de se faire déranger par lui. Ils ne voulaient pas l'avoir dans leur chambre en classe neige. Ceci l'a fait réfléchir, car de “populaire” il est devenu “rejeté”. Les leaders positifs l'ont remporté sur le négatif.”*

---

## ANNEXE X

## Verbatim du premier incident du sujet 17

**SUJET 17**

(introduction)

**Sujet:** Dans la même classe supérieur à 20 jours, même plus que ça. La première situation que j'ai eue, entre autres, c'est avec un des élèves, un élève assez contestataire qui a des parents très contestataires. J'ai voulu rencontrer les parents au début de l'année pour les renseigner sur comment il agissait, pourquoi il était comme ça, très violent avec les autres élèves, avec moi.

**Chercheuse:** Est-ce que tu peux me donner des détails? Je vais te couper pour avoir des précisions. Comment était-il ? Violent?

**Sujet:** Il frappait les autres en classe, dans les rangs. Il répondait constamment dans la classe, toujours un saboteur. Il doit contrecarrer d'une façon ou d'une autre, en faisait du bruit, en chialant. Dans les rangs, il tenait les autres par le cou, il serrait. J'essayais de régler l'altercation, les autres profs ne font pas ça. Je le gardais plus tard, très négatif, très renfermé. Souvent il m'attaquait violemment en paroles.

**Chercheuse:** Il était abusif verbalement aussi?

**Sujet:** Oui, envers moi en pleine classe. Je devais le remettre à sa place. Je perdais tous les autres. J'ai été forcée à certaines occasions de l'envoyer chez le directeur et il ne voulait plus aller chez le directeur. Il était impoli en classe. Je voulais l'envoyer chez le directeur, il refusait d'y aller. C'est arrivé dans les deux premières semaines. Je convoque la mère après deux semaines d'école. Ce n'est pas bon signe. Je fouille dans son dossier. En 2<sup>e</sup> année, il y avait eu une demande pour l'évaluer, pour savoir s'il était TC et la demande avait été refusée par les parents. Je voyais déjà que les parents étaient pas trop... J'appelle la mère pour prendre un rendez-vous. Elle arrive ici toute frustrée: "Comment ça se fait que tu m'appelles dans les deux premières semaines? Dans mon temps, quand j'enseignais, on réglait nos problèmes nous autres-mêmes. L'an passé, avec l'ancienne prof, j'appelais et ç'a bien été". M. a enseigné à son père. M. enseigne en 5<sup>e</sup> année ici et elle a enseigné au père anciennement (...). Le père disait: "M. c'était une bonne enseignante et ça va faire ton affaire". Tandis que moi, j'étais une petite jeune... Comme les parents dénigraient un peu l'enseignement ou la jeune qui enseignait, la mère m'a rencontrée. Toute le monde me demandait des questions : est-il correct mon gars? Moi, j'essayais de comprendre son gars. Alors, ç'a été difficile à "dealer"."

**Chercheuse:** Était-elle avec le mari?

**Sujet:** Non, elle était seule. Je n'ai jamais rencontré le père. C'est toujours elle, seule. Et un moment donné, il est arrivé...

**Chercheuse:** Dans cette même réunion-là?

**Sujet:** Oui, tous les deux. Et il est venu chercher quelque chose dans son bureau (élève) et on jasait de lui. Et là, il me dit : "Tu vas communiquer seulement par écrit. Moi, je ne veux pas me faire achaler, de me faire appeler tout le temps". Je voyais qu'il n'y avait pas grand... Il y a cinq enfants à la maison. Moi, je voulais le structurer un peu (l'élève). Je comprends que ce n'est pas acceptable à la maison. Il prend aussi ses frères par le cou et son père trouve ça drôle, mais moi, j'essaye de le faire arrêter. Alors, je voyais qu'elle n'était pas trop d'accord avec son mari et tranquillement pas vite, j'étais capable de lui faire dire qu'il y avait des choses qui n'étaient pas normales qu'il fasse. Moi, j'allais voir M.: "Si je n'avais pas enseigné à son père, ça aurait été un petit diable, un petit poison dans une classe". Et moi, vu que son père ne me connaissait pas (...). Donc, ç'a été beaucoup de négociations avec ce petit garçon-là. Des retenues...



**Chercheuse:** Après que tu aies eu cette discussion-là, est-ce qu'elle a accepté de collaborer un petit peu ou tu sentais...?

**Sujet:** Seulement par écrit, alors s'il y avait quelque chose, je pouvais lui écrire et elle me répondait.

**Chercheuse:** Au moins, elle te répondait au début.

**Sujet:** Je ne la rencontrais pas et elle ne voulait pas que je l'appelle. Il ne fallait pas que je l'achale. Ça la dérangeait.

**Chercheuse:** À la suite de cette rencontre-là, comment était le petit en classe?

**Sujet:** Il n'a pas changé. Qu'est ce qu'il a fait au fil des mois? C'est la relation que j'ai développée avec lui. J'ai appris à le connaître. Il voyait ce que j'acceptais et ce que j'acceptais pas. Il voyait que je réagissais toujours de la même façon. Il y avait toujours des conséquences (...) et tranquillement pas vite, ses amis se sont mis aussi à le rejeter. Parce qu'ils ont vu quelle sorte de prof j'étais. Un manque de respect, je n'accepte pas ça, mais je suis capable d'avoir du plaisir avec eux autres. Tu sais, il n'y en avait pas de jeune prof en 5e année l'année passée. Et là, il y avait un jeune prof et ils aimaient ça les autres : "Arrête donc de niaiser, arrête, tu viens de l'interrompre". Moi, la relation que j'avais avec lui... et les autres ont commencé à mettre de la pression autour et ç'a changé. Je peux dire que le problème que j'ai rencontré c'est justement le refus des parents de s'impliquer à fond dans une démarche. Je voyais qu'il était rébarbatif. Suite à ça, ils ont eu des gros problèmes familiaux. Le père a été traîné en cour, il passait un ( ). Il se passait plein d'affaires dans cette famille, alors c'est un peu pour ça je pense qu'ils étaient négatifs : "Encore un problème, son prof m'appelle". Il n'en n'a pas assez. Ils sont en train de faire faillite, frauder des gens. Le petit gars en 2<sup>e</sup> année, son petit frère, s'est fait identifier en cours d'année. Moi, j'étais comme de trop. J'ai aussi rencontré la psychologue pour discuter de ce cas-là.

**Chercheuse:** À quel moment as-tu rencontré la psychologue?

**Sujet:** Dans la 1<sup>re</sup> étape.

**Chercheuse:** Dans la 1<sup>re</sup> étape? C'est là que tu as fait le plus gros de l'intervention.

**Sujet:** À la 1<sup>re</sup> étape, je suis vraiment allée voir. Je ne le connaissais pas ce petit gars. Moi, j'étais au premier cycle ici, alors je ne le connaissais même pas de la cour de récréation, de sa réputation.

**Chercheuse:** Est-ce que tu es allée voir le dossier?

**Sujet:** Oui.

**Chercheuse:** De l'enfant? Quand tu as vu qu'il était problématique en classe, tu es allée voir son dossier?

**Sujet:** Pas longtemps après. C'est là que j'ai vu que l'évaluation avait été refusée. Tout ça s'est fait dans le premier mois : rencontrer les parents, aller voir le dossier, aller voir la psychologue. J'avais lui et un autre cas qui était un peu plus problématique. Il se lançait sur les murs et je ne trouvais pas ça trop normal. La psychologue m'a dit: "Attends-toi pas à avoir trop d'aide. Sixième année en général, on dit qu'ils vont régler ces problèmes au secondaire. L'école investit plus tellement. Tu sais les évaluations psychologiques où ils rencontrent..."

**Chercheuse:** Tu te retrouves toute seule?

**Sujet:** Mais pas à ce point-là, mais presque. Elle a dit très clairement qu'on allait s'occuper beaucoup du demi-frère parce qu'il avait un plus grand cheminement qui l'attendait, tandis que lui, il était en fin de parcours. "Je suis désolée de te dire ça, mais c'est réellement comme ça".

**Chercheuse:** Quand elle t'a dit ça, est-ce que tu es allée voir la direction d'école?

**Sujet:** La direction d'école, je l'avais déjà rencontrée par rapport à ça.

**Chercheuse:** Qu'est-ce qu'elle a dit?

**Sujet:** Le directeur a eu souvent à interagir avec ce petit garçon-là, entre autres, il a carrément envoyé chier le prof d'éducation. F. le petit garçon de 2<sup>e</sup> année, son petit frère a envoyé chier le prof d'éduc. Il a été expulsé pour une autre journée. Le père est revenu quelques semaines plus tard. Il a envoyé chier carrément le prof d'éduc. Le directeur l'a retiré une demi-journée.

**Chercheuse:** Comment as-tu trouvé ça ce changement de comportement de la part de la direction?

**Sujet:** Je trouvais ça décevant, mais à quelque part, je savais que le directeur qu'on a, il a pas mal de poigne et il s'est poigné avec le père plus d'une fois, plus pour le petit garçon que pour mon élève. Je trouvais ça plate parce que je me disais, on est en train d'y donner le message.

**Chercheuse:** On l'abandonne un peu?

**Sujet:** Qu'on le laisse faire, qu'on lui permette de faire ça...

**Chercheuse:** Est-ce que tu étais d'accord avec son intervention?

**Sujet:** Moi, j'aurais voulu qu'il soit aussi expulsé (...).

**Chercheuse:** Pourquoi?

**Sujet:** Parce que ça n'a pas adonné que je le rencontre à ce sujet-là étant donné que ça s'était passé avec le prof d'éduc, donc c'est plus lui qui a eu a ( ). Le père a dit que le prof d'éduc. ne savait pas faire sa job. Il y a eu une campagne de dénigrement auprès du prof d'éduc. parce que les deux petits gars l'avaient envoyé chier, donc c'est le prof qui n'est pas bon. Le directeur m'a dit: "J'étais autour de ça un petit peu, (...) il n'a pas été expulsé". J'étais impliquée un peu dans la démarche (...). J'étais au courant et j'avais dit au directeur: "Moi, je n'ai jamais rencontré le père". Et le directeur nous racontait comment le père avait réagi. Il nous racontait tout ça et qu'il n'avait pas expulsé mon élève pour éviter une autre escalade. Le directeur m'a dit: " Toi tu es du bon bord" en voulant dire les parents dénigraient le prof d'éduc, dénigraient le directeur auprès du DG (directeur général), mais moi, j'étais du bon bord. Mes interventions, je les écrivais à la mère. Je ne la rappelais plus depuis que je l'avais rencontrée. Je suis assez précise dans mes interventions.

**Chercheuse:** Par exemple, quels genres de notes tu faisais?

**Sujet:** Une fois, il s'est battu avec un autre petit gars en classe, du genre, je les avais laissés en haut pour se calmer. Je vais aller reconduire mes autres élèves en bas. Je reviens et les deux sont couchés en dessous des bureaux en train de se chamailler. Bon, le directeur est au courant de ça. Il y a eu une réflexion. Il y a eu une conséquence et dans la conséquence, c'était très bien détaillé. J'avais fait un cadre moi-même. J'avais mis à la fin: si cela arrive de nouveau, quelles seraient la conséquence que tu choisirais? Les parents ont coché là-dessus. Ils ont vu vraiment que je lui faisais choisir sa prochaine conséquence et je lui faisais prendre conscience que je ne voulais pas que ça recommence. D'ailleurs ça n'a pas recommencé, mais ça, ç'a accroché les parents.

**Chercheuse:** Qu'est ce qu'il avait répondu l'enfant?

**Sujet:** Une retenue avec une copie, quelque chose dans le genre. Ça ressemblait à ce que je lui avais donnée. C'est lui qui choisit et qui prend le pouvoir sur son comportement, sur sa conséquence

**Chercheuse:** Est-ce que tu as été surprise de cette attitude-là de la part des parents compte tenu qu'ils préféreraient un professeur qui était peut-être plus autoritaire et expérimenté?

**Sujet:** Je peux dire que M. est plus expérimentée, mais pas nécessairement plus autoritaire. C'est plutôt parce qu'elle était connue, tandis que moi j'étais une inconnue au niveau de la famille.

**Chercheuse:** Je n'avais pas saisi ça.

**Sujet:** Parce que moi, j'étais autoritaire. Je le gardais en retenue. Il y avait plein de conséquences, des réflexions. Il ne fallait pas que j'appelle les parents.

**Chercheuse:** Est-ce que tu penses que c'est ça qui a fait que tu étais sur leur bord?

**Sujet:** Entre autres, cette intervention-là. Comme je te dis qu'il s'était battu et je retournais ça sur le côté positif. J'ai raconté tout ça à la mère, parce qu'on devait aller en classe neige, et j'avais dit à la mère au premier bulletin que si ça recommençait, je ne pouvais pas malheureusement l'emmener. Et j'avais raconté tout ça, ce qui s'était passé, qu'il s'était battu, que j'avais fait choisir sa conséquence. "J'aime vraiment ça comment t'amène ça d'une façon positive. Je pense que ça va être constructif pour lui". Pas longtemps avant, j'avais su qu'au niveau des parents, peut-être qu'ils ont parlé de moi devant la direction, ça commence à être dans la poche. Et après ça, ça s'est passé... En plus, le père, on commence à embarquer. Sans pouvoir avoir une relation étroite avec les parents pour que je ne les dérange pas, je pense que par mes interventions, ils ont trouvé ça positif. "Mais va pas penser que j'étais toujours en train d'y taper sur la tête", alors la mère m'avait dit ça à la première rencontre: "Il me semble qu'il n'est pas si pire que ça quand je le compare à...". Alors, ils se sont aperçus que je ne suis pas le genre à taper sa tête non plus. Ils ont apprécié ça. Ça s'est très bien passé. À toutes les fois que j'ai vu la mère, "Bonjour, bonjour". Le père, ça n'a jamais adonné que je le rencontre. Ça a toujours bien été. Ça s'est réglé, mais je ne peux pas dire que le directeur m'a aidée comme tel. Il m'a rencontrée et rien. Et la psychologue m'a dit...

**Chercheuse:** C'est avec une stratégie que tu as réussi à avoir cet enfant-là et les parents?

**Sujet:** Oui. Ce petit garçon-là maintenant il m'aime. Entre autres, durant les examens, il venait de recevoir un livre du Titanic, flambant neuf que tu commandes. Il passait l'examen. Il est venu me le porter sur mon bureau: "Tiens, tu liras ça pendant qu'on passe notre examen. Il est neuf neuf. Regarde les coins ne sont pas tournés". Et pendant l'examen, il a fini. Il est venu me le porter: "Tiens ton livre". "Non je te le laisse, lis-le". Il m'aime assez maintenant et pourtant au début de l'année, même moi j'avais de la misère à l'aimer tellement il sabotait tout. On allait aux ordinateurs, il virait le bordel. J'avais une suppléante, il virait le bordel, même avec des activités d'équipes. Il faisait tout pour attirer l'attention. Peut-être que le fait qu'il soit cinq dans la famille. Il se cherchait une façon de se démarquer.

**Chercheuse:** Cela a pris combien de temps pour que l'enfant se replace dans le sens que ce soit viable dans la classe?

**Sujet:** Une étape et demie au moins. Je dois dire que quand ça s'est replacé en classe, il a vu comment j'étais (...) ses parents commençaient à trouver que j'étais correcte parce que je pense que ses parents parlaient beaucoup des profs. Ils sont forts pour dénigrer en général. Ça s'est même replacé dehors, en éducatif. On dirait que l'équilibre est revenu. C'est peut-être que pour ce petit garçon-là, les changements ça ne lui fait pas. Il saute facilement. Il s'est adapté à moi. Il se rendait compte que je n'étais pas sur son dos pour le plaisir d'être sur son dos et que des fois, c'étaient d'autres. Il y en avait d'autres qui étaient

tannants aussi. Il voyait dans mon argumentation que je me suivais. Parce que c'est un petit garçon qui argumente beaucoup.

**Chercheuse:** Il était cohérent?

**Sujet:** Oui, un moment donné, je me suis mise à faire des petites jokes et, des fois, je le taquinais. Il me taquinait et ça allait bien. Une étape et demie: trois ou quatre mois.

**Chercheuse:** Quand la mère est arrivée ici la première fois et que tu as fini la réunion, qu'est-ce que tu t'es dit?

**Sujet:** Je ne le savais pas trop. J'étais un peu... Le fait qu'elle me disait tellement qu'elle ne voulait pas que je la dérange. Je trouvais ça spécial. Je me disais c'est son garçon.

**Chercheuse:** Est-ce que tu t'es sentie.. Est-ce que ça t'a bouleversée?

**Sujet:** Oui, parce que je me sentais un peu démunie et, ce petit garçon-là, si j'avais pu l'effacer la première étape, je l'aurais fait disparaître. J'en parlais beaucoup, entre autres, à ma collègue. Je ne sais pas quoi faire avec lui. Il fait plein de conneries. Il n'arrête pas. Il est toujours en train de défaire ce que j'étais en train de faire. Il cassait la dynamique du groupe. Beaucoup en début d'année et je me demandais comment faire. Une façon égale...

**Chercheuse:** D'intervenir?

**Sujet:** Oui.

**Chercheuse:** Est-ce que vous avez une politique ici à l'école pour les enfants qui sont dans des classes régulières qui ont des problèmes de comportement importants, justement qui sabotent la gestion de classe, la vie, l'atmosphère. Est-ce qu'il y a quelque chose qui existe ici?

**Sujet:** Il y a beaucoup de menaces qui font peur, du genre: "Si tu viens dans mon bureau..."

**Chercheuse:** De qui?

**Sujet:** Du directeur.

**Chercheuse:** Il a visité chacune des classes?

**Sujet:** Oui, il disait: "Arrange-toi pas à avoir à me rencontrer. Vraiment, si tu as à me rencontrer, c'est que ton prof a essayé tout ce qu'il pouvait." Mais, enfin quand tu vas voir le directeur, c'est pas si pire que ça finalement. Il n'y a pas vraiment de structure.

**Chercheuse:** Il n'y a pas de structure?

**Sujet:** Non. Même moi en début d'année, j'avais demandé... L'an passé, il y avait une retenue à chaque semaine. C'était une journée. On avait chacune notre tour de garde et, moi, j'avais proposé dans le conseil d'école, le directeur est nouveau, celui de l'année passée faisait ça comme ça. Chaque prof devrait gérer ça ou tu gères ça à ton niveau. Moi, je demandais à ma collègue de surveiller. Donc, au début de l'année, j'ai eu beaucoup à surveiller les retenues.

**Chercheuse:** Tu en as fait beaucoup?

**Sujet:** Entre autres avec mon élève qui se battait avec l'autre. Je les gardais.

**Chercheuse:** Tu gardais après l'école?

**Sujet:** Oui.

**Chercheuse:** Et les parents voulaient?

**Sujet:** Oui, ils étaient avertis que c'étaient leurs conséquences, sauf que c'était toujours moi qui étais prise avec ça. Le directeur finalement, il ne donnait pas de conséquence. Il parle fort. On a un genre de carnet personnel. Les parents signent comme quoi il est arrivé telle chose. Sauf qu'un moment donné, il faut qu'il y ait un "stop". Quand il a envoyé promener le prof d'éduc., il s'est fait parler fort. Il a été mis de côté pendant une demi-journée. Ou il y avait eu un niaiserie en classe. Je l'ai envoyé au directeur et le directeur m'a dit de l'envoyer avec du travail... Je le garde. Mais pas quelque chose qui pouvait vraiment changer quelque chose.

Il était retiré du groupe. Il ne manque presque jamais. Il aime ça être dans le groupe. C'est arrivé une fois, je pense, que je l'ai envoyé voir le directeur et le directeur l'a gardé. À part de ça, je m'organisais.

**Chercheuse:** Est-ce que tu es d'accord sur le fait que l'enfant aille travailler?

**Sujet:** Dans le fond, ça fait qu'il est isolé, mais ça ne donne pas grand chose je trouve. Il partait avec ses maths qu'on était en train de faire et il les faisait ailleurs.

**Chercheuse:** Est-ce que ça se réalisait?

**Sujet:** Je ne suis pas certaine.

**Chercheuse:** Est-ce que tu as déjà contacté la psycho-éducatrice de la commission scolaire?

**Sujet:** Oui. L'an passé, j'avais un TC intégré dans ma classe. J'ai eu affaire beaucoup à elle étant donné que, cette année, je n'ai pas de TC intégré. Elle ne peut pas m'offrir ses services. Mais, je suis chum avec et des fois sur l'heure du dîner, on en jasait. Ça cette famille-là, on la connaît. Elle disait que l'année passée, elle avait fait des interventions sur l'écoute. Il m'avait viré tout à l'envers. Il fallait que je me poigne avec. Elle ne m'avait pas donné des trucs comme tel comme elle m'en avait donné l'an passé.

**Chercheuse:** Qui avaient marché?

**Sujet:** Oui qui avaient marché. L'an passé, c'était un autre niveau d'enfant: 2<sup>e</sup> année, t'interviens pas de la même façon, mais c'est vraiment de lui parler, de lui donner de l'importance, de le faire réfléchir, de lui faire réaliser... Je ne sais pas si tu te fais taper sur la tête, mais réalise que je ne peux pas accepter ça. Il veut toujours avoir raison ce petit garçon.

**Chercheuse:** Si t'avais eu de la misère encore toute l'année, qu'est ce que tu aurais fait?

**Sujet:** Probablement...J'ai déjà rencontré le directeur pour d'autres cas que lui parce que lui il s'était placé à la 1<sup>re</sup> étape. J'aurais été voir le directeur et j'aurais demandé: "Avez-vous des solutions à me donner?" Je vais voir la psychologue et elle me dit qu'il n'y a rien à faire et plus grand chose à faire là. Les parents ne veulent pas que je les appelle. Ils envoient chier le prof et il n'est pas expulsé. Qu'est ce que je dois faire? C'est probablement ce que j'aurais fait. Le directeur, il est bon dans ces relations-là avec les profs. Il donne des solutions concrètes en général. Il (l'élève) avait le risque de ne pas aller en classe neige s'il se rebattait. La menace un petit peu, entre autres, on devait faire un meeting de Noël. dans le courant de la 2<sup>e</sup> étape, donc c'est là que ça commence à se replacer. On ne l'a pas fait. C'est moi, entre autres, qui ne voulais pas le faire parce que j'avais quelques éléments... J'avais un tableau de comportement. Je lui donnais un but et à l'intérieur des quatre semaines je disais: "Je ne veux pas avoir plus que tant d'interventions négatives, autant en anglais qu'en éduc.". Il se replaçait avec moi, mais en anglais et en éduc., c'était le bordel. J'avais la réputation d'avoir eu une des deux pires classes de toute l'école. Je

voulais que ça se replace, et là on s'en va en classe neige trois jours: "Je ne veux pas appeler ta mère pour qu'elle vienne te chercher." Donc, c'étaient des menaces. On ne l'a pas faite. Il y a beaucoup de gens des deux autres classes de 6<sup>e</sup> année qui disaient que c'était à cause de lui qu'ils n'y allaient pas.

**Chercheuse:** Et les autres classes ont suivi?

**Sujet:** Les autres classes ne sont pas allées non plus parce que mon autre collègue voulait plus ou moins et ma collègue voulait pas faire ça toute seule: garder 30 enfants. Donc ma collègue aussi a abandonné. On va laisser faire et mon autre collègue est plus ou moins pour les activités. Il faisait l'intensif en anglais. Il était "loadé". Il en avait son voyage. Même ceux de l'autre classe sur la cour de récréation disaient: " C'est de ta faute si on y va pas".. Ils savaient qu'il y avait eu un paquet d'affaires, même si c'était pas juste à cause de lui. C'est même pas moi qui a dit ça et puis ma collègue non plus. Et là, il s'est fait pointé du doigt. Il est venu me revoir et a dit: " Ils ont dit que c'était de ma faute". Il s'est placé. En classe neige, dans les placements des chambres, entre autres, c'étaient des chambres mêlées avec d'autres classes. Ils ne voulaient pas l'avoir. Il (l'élève) commençait à être rejeté des autres. Les autres ne le suivent pas parce qu'il fait des gestes, des paroles tellement incohérentes. Il dit des affaires qui n'ont pas vraiment de bon sens. Le fait d'être rejeté par ses pairs... Même en classe neige, après la première nuit, il est venu me voir pour changer de chambre: Ils m'écoeurent. Ils ne veulent pas que je sois là. Ils ne m'aiment pas". Je ne veux pas que tout le monde change. J'étais complice avec lui de ça et il est parti. De lui faire réaliser que je suis capable de faire des choses pour lui, que je ne l'aime pas ou quoi que ce soit, et ça commençait à virer de bord. Tu sais, il est ton chouchou ou presque à la fin. C'a été long et pénible, mais ç'a bien été.

**Chercheuse:** Tu me parles de ton tableau. Est-ce que c'est un tableau pour tous les élèves?

**Sujet:** Oui, tous les élèves avaient, soit impolitesse, soit geste violent, parce que j'ai quelques chamailleurs.

**Chercheuse:** Donc tu corrigeais les comportements négatifs?

**Sujet:** Oui. S'il y avait des bons comportements, à la fin de la semaine, il y avait soit un film. À la fin d'un mois ou d'une étape, il y avait une période de jeux, une période libre, une période de lecture à deux, différentes choses, des choses qu'ils ont choisies au début de l'année. En général, ils ont tous eu le positif. Ils ont tous eu la récompense. Souvent, quand ils y ont goûtée une fois, ils sont corrects les autres semaines. Et lui aussi, il a eu droit (...).

**Chercheuse:** Est-ce que ton élève avait un contrat en plus de ça?

**Sujet:** Lui, non parce que ça se remplaçait assez vite parce qu'il y a un autre petit gars qui s'est mis à se manifester après deux semaines lui aussi.

**Chercheuse:** En début d'année?

**Sujet:** En début d'année aussi et lui il a vraiment ressorti encore plus que l'élève dont on parle même si lui était présent, très présent. L'autre, c'était autre chose.

**Chercheuse:** Je veux finir avec lui. Est-ce que toi tu as eu des cours en gestion de classe à l'université?

**Sujet:** Oui.

**Chercheuse:** À l'université tu en a eus?

**Sujet:** Oui.

**Chercheuse:** Est-ce que ces cours t'ont aidée dans la gestion de comportements de ton élève?

**Sujet:** Non. Pas du tout.

**Chercheuse:** Pas du tout. As-tu fait référence à des notes de cours que tu avais ou à des livres?

**Sujet:** Non. Jacqueline Caron. J'avais consulté ça, entre autres, et ce n'était pas pendant mon BAC. C'est ma directrice de recherche qui m'a donné les deux. Je lui ai parlé de ma classe de l'an passé. Je finissais ma maîtrise l'an passé. "On s'en va et je t'achète ça". Elle m'avait donné ça. "Regarde là-dedans, il y a des bons trucs de gestion". Elle était super fine. Elle m'avait acheté un livre de contes pour expliquer les règlements. J'avais ça, donc j'ai retourné voir ça. Le psycho-éducatrice m'avait donné des documents, des genres de grilles déjà toutes faites que tu peux écrire, alors j'avais le choix là-dedans.

**Chercheuse:** Pour l'école plus ou moins?

**Sujet:** Dans le début de l'année, mais pas qui venait du BAC. Je ne me souviens pas et il n'y a rien qui m'a marquée dans mes stages. J'ai vu des exemples, entre autres, dans mon dernier stage en première année. Elle avait fait un contrat comme ça, mais étant donné que mon élève c'étaient des comportements de fin de journée, dans les rangs... J'ai mis beaucoup plus l'emphase... parce que je sentais qu'il partait tard, parce que les deux étaient chums. C'était constant, tandis que mon élève c'était la dernière période le vendredi. Plus impoli, plus violent ou c'était avec les spécialistes que ça ressortait. Sans arrêt, l'autre en faisait des choses, il partait à rire, il se levait sur sa chaise, il sortait dans le corridor, il se mettait à courir et il fonçait dans le mur. Je sortais, alors c'était plus lui. Je suis retournée voir la psychologue et elle l'a évalué celui-là.

**Chercheuse:** Pourquoi lui et pas ton élève?

**Sujet:** Parce que mon élève avait une famille qui a une histoire dans l'école. Les parents ne coopèrent pas. Ils sont très négatifs, rébarbatifs. Ils avaient déjà refusé (ses parents) pour l'évaluation. Ça ne s'est pas présenté.

**Chercheuse:** Est-ce que tu as trouvé ça pénible quand tu te levais le matin et que tu savais qu'il était...

**Sujet:** Oui.

**Chercheuse:** Est-ce que tu y pensais?

**Sujet:** Beaucoup. J'en parlais beaucoup aussi à mon conjoint et à ma collègue. Je racontais ce qu'il avait fait et j'essayais de trouver comment je pourrais aller chercher ce petit gars-là.

**Chercheuse:** Ton conjoint t'a-t-il suggéré des choses?

**Sujet:** Non. Il n'est pas patient avec des affaires comme ça. Il ne sait vraiment pas ce qu'il serait capable de faire, vraiment pas. Tellement que j'y en parlais, il finissait par le détester sans le connaître. "Ça n'a pas de bon sens. Qu'est ce que tu fais là? Il casse toutes tes affaires". Ça le frustrait bien plus.

**Chercheuse:** Est-ce que tu as arrêté de lui en parler un moment donné ou tu continuais?

**Sujet:** Quand ç'a commencé, ça allait bien, je lui parlais. Je n'ai pas arrêté comme tel. J'ai arrêté peut-être que le quotidien finit par se ressembler, tandis que c'est plus en début d'année que les cas sortent. Tant que tu n'as pas mis ça dans ta main, tant que tu n'as pas développé quelque chose avec eux et avec les parents aussi.

**Chercheuse:** Et ta collègue, est-ce qu'elle t'a apporté des solutions intéressantes?

**Sujet:** Elle m'a donné quelques suggestions, mais je ne me souviens plus quoi. Au début

**Chercheuse:** C'était plus un soutien affectif?

**Sujet:** Affectif surtout, elle avait des petits trucs mais...

**Chercheuse:** Le fait de t'écouter?

**Sujet:** Oui.

**Chercheuse:** Le fait d'exprimer, d'être attentive.

**Sujet:** Elle disait qu'elle ne voulait pas l'avoir dans sa classe. Tu sais quand le monde te dit: " Tu sais le grand blond, c'est le tien ça?" C'est comme personne voulait l'avoir. C'est moi qui avait le gros loup.

**Chercheuse:** Est-ce que tu as un conseil de coopération dans ta classe?

**Sujet:** J'en avais un au début de l'année

**Sujet:** Il a disparu?

**(2<sup>e</sup> incident)**



## ANNEXE XI

### Données brutes par sujet

----- Sujet=1 -----

OBS	Incident	Sous incident	Aucune	Formation inst. initiale	Formation inst. continue	Entourage relationnel personnel	Entourage relationnel professionnel	Res. en gestion de classe	Stratégies pédagogiques	Ressources personnelles	Pratique réflexive
1	Gestion de classe					1	1	1			
2	Relation	Collègues				1	1	1			
3	Lourdeur de la tâche					1	1	1			
SUJET			0	0	0	2	2	2	0	0	0

OBS	Durée	Succès/Insuccès	Moment	Nb type d incidents	Contexte scolaire	Nb d incidents	Nb type de ressources	Nb de ressources évoquées
1	6-8 mois	-	Début année sco.	3	Contrat temps plein	3	3	6
2	6-8 mois	-	Début année sco.		Contrat temps plein			
3	9-10 mois	+ ou -	Début année sco.		Contrat temps plein			

SUJET

----- Sujet=2 -----

OBS	Incident	Sous incident	Aucune	Formation inst. initiale	Formation inst. continue	Entourage relationnel personnel	Entourage relationnel professionnel	Res. en gestion de classe	Stratégies pédagogiques	Ressources personnelles	Pratique réflexive
4	Gestion de classe					1	1	1			
5	Gestion de classe					1	1	1			
6	Gestion de classe					1	1	1	1		
7	Gestion de classe					1	1	1		1	1
SUJET			0	0	0	2	4	3	1	1	1

OBS	Durée	Succès/Insuccès	Moment	Nb type d incidents	Contexte scolaire	Nb d incidents	Nb type de ressources	Nb de ressources évoquées
4	n période à 1 mois	+	Autres	1	Suppléance occasionnelle	4	6	12
5	n période à 1 mois	+	Autres		Suppléance occasionnelle			
6	n période à 1 mois	+	Autres		Suppléance occasionnelle			
7	4-5 mois	+	Début contrat		Contrat temps partiel			

SUJET

## Sujet=3

OBS	Incident	Sous incident	Aucune	Formation inst. initiale	Formation inst. continue	Entourage relationnel personnel	Entourage relationnel professionnel	Res. en gestion de classe	Stratégies pédagogiques	Ressources personnelles	Pratique réflexive
8	Relation	Parents				1	1	1	1		1
9	Méthodes d'ens.					1	1	1	1		
10	Lourd de la tâche					1	1	1	1	1	
SUJET			0	0	0	1	3	1	2	1	1

OBS	Durée	Succès/Insuccès	Moment	Nb type d incidents	Contexte scolaire	Nb d incidents	Nb type de ressources	Nb de ressources évoquées
8	4-5 mois	+	Début année sco.	3	Contrat temps plein	3	6	9
9	4-5 mois	+	Début année sco.		Contrat temps plein			
10	n période à 1 mois	+	Début année sco.		Contrat temps plein			

SUJET

## Sujet=4

OBS	Incident	Sous incident	Aucune	Formation inst. initiale	Formation inst. continue	Entourage relationnel personnel	Entourage relationnel professionnel	Res. en gestion de classe	Stratégies pédagogiques	Ressources personnelles	Pratique réflexive
11	Gestion de classe	Parents				1	1	1		1	
12	Relation	Parents				1	1				1
13	Relation			1		1	1	1		1	
14	Méthodes d'ens.					1	1	1			
SUJET			0	1	0	4	3	2	0	2	1

OBS	Durée	Succès/Insuccès	Moment	Nb type d incidents	Contexte scolaire	Nb d incidents	Nb type de ressources	Nb de ressources évoquées
11	n période à 1 mois	+	Autres	3	Suppléance occasionnelle	4	6	13
12	9-10 mois	-	Début année sco.		Contrat temps plein			
13	n période à 1 mois	+	Autres		Contrat temps plein			
14	2-3 mois	+	Début année sco.		Contrat temps plein			

SUJET

Sujet=5

OBS	Incident	Sous incident	Formation inst. initiale	Formation inst. continue	Entourage relationnel personnel	Entourage relationnel professionnel	Res. en gestion de classe	Stratégies pédagogiques	Ressources personnelles	Pratique réflexive
15	Gestion de classe					1	1			
16	Relation	Collègues				1				
17	Lourd de la tâche					1		1		
18	L attente							1		
SUJET			0	0	0	3	1	2	0	0

OBS	Durée	Succès/Insuccès	Moment	Nb type d incidents	Contexte scolaire	Nb d incidents	Nb type de ressources	Nb de ressources évoquées
15	4-5 mois	+	Début contrat	4	Contrat temps partiel	4	3	6
16	2-3 mois	-	Début année sco.		Contrat temps plein			
17	4-5 mois	+ ou -	Autres		Contrat temps plein			
18	4-5 mois	+	Autres		Suppléance occasionnelle			

SUJET

Sujet=6

OBS	Incident	Sous incident	Formation inst. initiale	Formation inst. continue	Entourage relationnel personnel	Entourage relationnel professionnel	Res. en gestion de classe	Stratégies pédagogiques	Ressources personnelles	Pratique réflexive
19	Gestion de classe		1		1		1		1	
20	Gestion de classe		1				1		1	
SUJET			2	0	1	0	2	0	2	0

OBS	Durée	Succès/Insuccès	Moment	Nb type d incidents	Contexte scolaire	Nb d incidents	Nb type de ressources	Nb de ressources évoquées
19	n période à 1 mois	+ ou -	Début année sco.	1	Contrat temps plein	2	4	7
20	4-5 mois	+ ou -	Début année sco.		Contrat temps plein			

SUJET

## Sujet=7

OBS	Incident	Sous incident	Aucune	Formation inst. initiale	Formation inst. continue	Entourage relationnel personnel	Entourage relationnel professionnel	Ress. en gestion de classe	Stratégies pédagogiques	Ressources personnelles	Pratique réflexive
21	Gestion de classe	Collègues				1	1	1		1	1
22	Relation	Collègues				1	1			1	1
23	Relation	Parents					1			1	1
24	Relation	Direction					1			1	1
25	Relation									1	1
SUJET			0	0	0	2	4	1	0	5	4

OBS	Durée	Succès/Insuccès	Moment	Nb type d incidents	Contexte scolaire	Nb d incidents	Nb type de ressources	Nb de ressources évoquées
21	9-10 mois	+ ou -	Début année sco.	2	Contrat temps partiel	5	5	16
22	4-5 mois	-	Autres		Contrat temps plein			
23	9-10 mois	-	Début année sco.		Contrat temps plein			
24	n période à 1 mois	+	Autres		Contrat temps plein			
25	4-5 mois	+	Début année sco.		Contrat temps plein			

SUJET

## Sujet=8

OBS	Incident	Sous incident	Aucune	Formation inst. initiale	Formation inst. continue	Entourage relationnel personnel	Entourage relationnel professionnel	Ress. en gestion de classe	Stratégies pédagogiques	Ressources personnelles	Pratique réflexive
26	Relation	Collègues					1			1	
27	Lourd de la tâche			1		1	1		1		
28	Décisions adm.					1	1				
SUJET			0	1	0	2	3	0	1	1	0

OBS	Durée	Succès/Insuccès	Moment	Nb type d incidents	Contexte scolaire	Nb d incidents	Nb type de ressources	Nb de ressources évoquées
26	6-8 mois	+	Début année sco.	3	Contrat temps plein	3	5	8
27	9-10 mois	+	Début année sco.		Contrat temps plein			
28	4-5 mois	-	Autres		Contrat temps plein			

SUJET

Sujet=9

OBS	Incident	Sous incident	Formation inst. initiale	Formation inst. continue	Entourage relationnel personnel	Entourage relationnel professionnel	ress. en gestion de classe	Stratégies pédagogiques	Ressources personnelles	Pratique réflexive
29	Gestion de classe					1	1		1	
30	Relation	Parents			1	1			1	
31	Méthodes d'ens.				1	1				
SUJET										
			0	0	1	3	1	0	2	0

OBS	Durée	Succès/Insuccès	Moment	Nb type d incidents	Contexte scolaire	Nb d incidents	Nb type de ressources	Nb de ressources évoquées
29	6-8 mois	+	Début année sco.			3	4	7
30	9-10 mois	-	Autres	3	Contrat temps plein			
31	n période à 1 mois	+	Début année sco.		Contrat temps plein			

SUJET

Sujet=10

OBS	Incident	Sous incident	Formation inst. initiale	Formation inst. continue	Entourage relationnel personnel	Entourage relationnel professionnel	ress. en gestion de classe	Stratégies pédagogiques	Ressources personnelles	Pratique réflexive
32	Gestion de classe		1			1	1		1	
33	Lourdeur de la tâche		1			1	1	1	1	
SUJET										
			0	0	0	2	2	1	2	0

OBS	Durée	Succès/Insuccès	Moment	Nb type d incidents	Contexte scolaire	Nb d incidents	Nb type de ressources	Nb de ressources évoquées
32	6-8 mois	+	Début année sco.	2		2	5	9
33	4-5 mois	+	Début année sco.		Contrat temps plein			

SUJET

## Sujet=11

OBS	Incident	Sous incident	Aucune	Formation inst. initiale	Formation inst. continue	Entourage relationnel personnel	Entourage relationnel professionnel	Ress. en gestion de classe	Stratégies pédagogiques	Ressources personnelles	Pratique réflexive
34	Gestion de classe				1		1	1	1	1	
35	Gestion de classe					1		1	1	1	
36	Relation	Collègues					1			1	
37	Relation	Parents				1				1	1
38	Décisions adm.						1			1	
SUJET			0	0	1	2	4	2	2	4	1

OBS	Durée	Succès/Insuccès	Moment	Nb type d incidents	Contexte scolaire	Nb d incidents	Nb type de ressources	Nb de ressources évoquées
34	6-8 mois	+	Autres	3	Suppléance occasionnelle	5	7	16
35	9-10 mois	+	Autres		Contrat temps plein			
36	9-10 mois	+	Début année sco.		Contrat temps plein			
37	4-5 mois	+	Début année sco.		Contrat temps plein			
38	n période à 1 mois	+	Autres		Contrat temps plein			

SUJET

## Sujet=12

OBS	Incident	Sous incident	Aucune	Formation inst. initiale	Formation inst. continue	Entourage relationnel personnel	Entourage relationnel professionnel	Ress. en gestion de classe	Stratégies pédagogiques	Ressources personnelles	Pratique réflexive
39	Gestion de classe						1	1		1	
40	Gestion de classe						1	1		1	
41	Gestion de classe							1		1	
42	Gestion de classe						1	1	1	1	1
43	Lourdeur de la tâche						1	1	1	1	1
SUJET			0	0	0	0	3	5	1	4	1

OBS	Durée	Succès/Insuccès	Moment	Nb type d incidents	Contexte scolaire	Nb d incidents	Nb type de ressources	Nb de ressources évoquées
39	n période à 1 mois	+	Début contrat	2	Contrat temps partiel	5	5	14
40	n période à 1 mois	+	Autres		Contrat temps partiel			
41	n période à 1 mois	+	Autres		Contrat temps partiel			
42	6-8 mois	-	Début année sco.		Contrat temps partiel			
43	6-8 mois	+	Début contrat		Contrat temps partiel			

SUJET

## Sujet=13

OBS	Incident	Sous incident	Aucune	Formation inst. initiale	Formation inst. continue	Entourage relationnel personnel	Entourage relationnel professionnel	Res. en gestion de classe	Stratégies pédagogiques	Ressources personnelles	Pratique réflexive
44	Gestion de classe						1	1		1	1
45	Gestion de classe						1				
46	Lourdeur de la tâche			1		1				1	
47	Lourdeur de la tâche						1			1	
48	Décisions adm.					1					
SUJET			0	1	0	2	5	1	0	3	1

Nb de

ressources

Nb d incidents

Contexte scolaire

Nb type d incidents

Moment

Succès/Insuccès

Durée

OBS

44	4-5 mois	+	Début année sco.	3				5	6	13	
45	n période à 1 mois	+	Début année sco.								
46	2-3 mois	+	Début année sco.								
47	n période à 1 mois	+ ou -	Début contrat								
48	2-3 mois	-	Autres								

SUJET

## Sujet=14

OBS	Incident	Sous incident	Aucune	Formation inst. initiale	Formation inst. continue	Entourage relationnel personnel	Entourage relationnel professionnel	Res. en gestion de classe	Stratégies pédagogiques	Ressources personnelles	Pratique réflexive
49	Gestion de classe							1		1	
50	Gestion de classe							1			
51	Méthodes d'ens.							1			
52	Relation	Direction				1					
53	Relation	Direction	1								
SUJET			1	0	0	2	2	3	0	1	0

Nb de

ressources

Nb d incidents

Contexte scolaire

Nb type d incidents

Moment

Succès/Insuccès

Durée

OBS

49	2-3 mois	+	Début année sco.	3				5	4	8	
50	9-10 mois	+	Début année sco.								
51	6-8 mois	+	Début année sco.								
52	n période à 1 mois	+	Autres								
53	9-10 mois	-	Début année sco.								

SUJET

Sujet=15

OBS	Incident	Sous incident	Aucune	Formation inst. initiale	Formation inst. continue	Entourage relationnel personnel	Entourage relationnel professionnel	Res. en gestion de classe	Stratégies pédagogiques	Ressources personnelles	Pratique réflexive
54	Gestion de classe			1			1	1		1	1
55	Gestion de classe						1	1			1
56	Gestion de classe						1	1			1
SUJET											
			0	1	0	0	3	3	0	1	3

OBS	Durée	Succès/Insuccès	Moment	Nb type d incidents	Contexte scolaire	Nb d incidents	Nb type de ressources évoquées	Nb de ressources évoquées
54	n période à 1 mois	+	Autres	1	Suppléance occasionnelle	3	5	11
55	n période à 1 mois	+	Début année sco.		Contrat temps partiel			
56	4-5 mois	+	Début année sco.		Contrat temps plein			

SUJET

Sujet=16

OBS	Incident	Sous incident	Aucune	Formation inst. initiale	Formation inst. continue	Entourage relationnel personnel	Entourage relationnel professionnel	Res. en gestion de classe	Stratégies pédagogiques	Ressources personnelles	Pratique réflexive
57	Gestion de classe					1	1	1		1	1
58	Relation	Collègues				1	1	1		1	1
59	Relation	Collègues					1	1		1	1
SUJET											
			0	0	0	2	3	1	0	3	1

OBS	Durée	Succès/Insuccès	Moment	Nb type d incidents	Contexte scolaire	Nb d incidents	Nb type de ressources évoquées	Nb de ressources évoquées
57	9-10 mois	+	Début année sco.	2	Contrat temps plein	3	5	10
58	4-5 mois	+	Début année sco.		Contrat temps plein			
59	4-5 mois	-	Autres		Contrat temps plein			

SUJET



Sujet=17

OBS	Incident	Sous incident	Aucune	Formation inst. initiale	Formation inst. continue	Entourage relationnel personnel	Entourage relationnel professionnel	Ress. en gestion de classe	Stratégies pédagogiques	Ressources personnelles	Pratique réflexive
60	Gestion de classe		1	1	1	1	1	1	1	1	1
61	Gestion de classe		1	1	1	1	1	1	1	1	1
62	Relation	Direction	1	1	1	1	1	1	1	1	1
SUIJET											
			0	0	0	3	2	3	0	3	2
			1	8	1	26	49	33	10	35	16

OBS	Durée	Succès/Insuccès	Moment	Nb type d incidents	Contexte scolaire	Nb d incidents	Nb type de ressources	Nb de ressources évoquées
60	2-3 mois	+	Début année sco.	2	Contrat temps plein	3	5	13
61	4-5 mois	+	Début année sco.		Contrat temps plein			
62	6-8 mois	+	Début année sco.		Contrat temps partiel			

SUIJET

## ANNEXE XII

Contexte statutaire où chaque sujet a vécu un ou plusieurs incidents critiques

No du sujet	CONTEXTE STATUTAIRE		
	Suppléance occasionnelle	Contrat à temps partiel	Tâches contractuelles à temps plein
1-	oui*	non	3
2-	3	1	non
3-	oui	non	3
4-	1	non	3
5-	1	1	2
6-	non	non	2
7-	oui	1	4
8-	non	non	3
9-	oui	oui	3
10-	oui	non	2
11-	1	non	4
12-	oui	5	non
13-	oui	5	non
14-	non	non	5
15-	1	1	1
16-	oui	non	3
17-	oui	1	2
<b>Proportion des sujets qui ont vécu des incidents par contexte statutaire</b>	<b>5/14</b> <b>36%</b>	<b>7/8</b> <b>88%</b>	<b>14/14</b> <b>100%</b>
<b>Total d'incidents par contexte statutaire</b>	<b>7</b>	<b>15</b>	<b>40</b>

\*Oui signifie que le sujet a vécu ce type de contrat.

## ANNEXE XIII

**Nombre d'incidents critiques évoqués et étendue de la période  
d'insertion professionnelle des incidents**

<b>No du sujet</b>	<b>Nombre d'incidents</b>	<b>Étendue de la période d'insertion pendant laquelle se sont produits les incidents</b>
1-	3	1 an
2-	4	1 an
3-	3	1 an
4-	4	2 ans
5-	4	2 ans
6-	2	1 an
7-	5	1 an
8-	3	3 ans
9-	3	1 an
10-	2	1 an
11-	5	3 ans
12-	5	2 ans
13-	5	1 an
14-	5	1 an
15-	3	2 ans
16-	3	1 an
17-	3	2 ans
<b>Total des incidents</b>	<b>62</b>	

## ANNEXE XIV

## Moments d'apparition des incidents critiques

No du sujet	Début d'année scolaire (3 types de contrats)	Début d'un contrat à temps partiel (autre qu'en début d'année)	Tout moment autre qu'en début d'année (3 types de contrats)
1-	3	Nil*	
2-		1	3
3-	3	Nil	
4-	2	Nil	2
5-	1	1	2
6-	2	Nil	
7-	3		2
8-	2	Nil	1
9-	2	Nil	1
10-	2	Nil	
11-	2	Nil	3
12-	1	2	2
13-	3	1	1
14-	4	Nil	1
15-	2		1
16-	2		1
17-	3	Nil	1
<b>Total des incidents</b>	<b>37</b>	<b>5</b>	<b>20</b>

\*Nil signifie que le sujet n'a pas vécu ce type de contrat.

## ANNEXE XV

## Durée des incidents critiques pour chaque sujet

No du sujet	moins d'un mois	2 à 3 mois	4 à 5 mois	6 à 8 mois	9 à 10 mois
1-				2	1
2-	3		1		
3-	1		2		
4-	2	1			1
5-		1	3		
6-	1		1		
7-	1		2		2
8-			1	1	1
9-	1			1	1
10-			1	1	
11-	1		1	1	2
12-	3			2	
13-	2	2	1		
14-	1	1		1	2
15-	2		1		
16-			2		1
17-		1	1	1	
<b>Nombre d'incidents</b>	<b>18</b>	<b>6</b>	<b>17</b>	<b>10</b>	<b>11</b>

## ANNEXE XVI

**Résumé de la description des incidents critiques en gestion de classe  
en fonction du contexte statutaire**

**Suppléance occasionnelle**

- 1- Crise de nerf chez un enfant de 4e année qui a essayé d'étrangler un autre enfant en fin de journée (no 2).\*
- 2- Élève d'une classe DGA 2e cycle a donné un coup de poing à la poitrine d'une fille. Conséquence: perte de contrôle de la classe pour le reste de la journée (no 2).
- 3- Problèmes disciplinaires chez des élèves de 4e année dans un cours de musique: n'a jamais pu avoir le silence (no 2).
- 4- Problèmes de comportement avec 4 élèves de 6e année pendant une semaine: arrogance, impolitesse, bagarre, exercice de feu complètement désorganisé (no 4).
- 5- Problèmes de gestion de classe à tous les niveaux. Éprouve des difficultés à chaque groupe qu'elle rencontre (no 11).
- 6- Enfant contestataire de 3e année: ne veut pas faire le travail demandé pendant la journée (no 15).

**Contrat à temps partiel**

- 7- Élève de 1<sup>re</sup> année ayant des problèmes de comportement importants: il est bruyant, dit des vulgarités et désorganise l'ensemble de la classe (no 5).
- 8- Difficulté avec les causeries chez les enfants de la maternelle (no 15).
- 9- Problèmes de discipline avec l'ensemble des élèves de 4<sup>e</sup> année, surtout au niveau du bavardage (no 2).
- 10- Problèmes de discipline avec l'ensemble des élèves de 6<sup>e</sup> année en enseignement religieux à raison de deux périodes/sem. pendant toute l'année (no 7).
- 11- Classe difficile de 5<sup>e</sup> année. 12 leaders négatifs, cas lourds en psychologie et en orthopédagogie. 5 professeurs y sont passés en 4 mois: une kleptomane ne remet jamais ses devoirs (no 12).
- 12- Élève de 5<sup>e</sup> année, qui influence négativement la classe, gâche la fête de la St-Valentin en disant que c'est une école de cons, une vraie prison (no 12).
- 13- Trois élèves de 5<sup>e</sup> année provoquent, narguent et poussent une élève à la crise de larmes (no 12).
- 14- Problèmes de comportement chez 2 élèves de 5<sup>e</sup> année: un qui est rejeté intégralement par l'ensemble de ses pairs. Il manque de confiance en lui et est toujours rendu au bureau du prof pour demander les mêmes questions. L'autre manipule ses pairs et a recours au mensonge. Elle est aussi rejetée de son groupe (no 12).
- 15- Élève hyperactif de 2<sup>e</sup> année: bouge tout le temps, monte sur sa chaise, dérange tous les élèves (no 13).
- 16- Élève de 2<sup>e</sup> année, se situant près de la déficience intellectuelle, ne veut plus aller à la récréation (no 13).

\*Les nombres entre parenthèses identifient le sujet.

**Tâches contractuelles à temps plein**

- 17- Problèmes à installer et maintenir la discipline avec 4 élèves de 1<sup>re</sup> année (no 1).
- 18- Élève de 5<sup>e</sup> année, ayant un manque de confiance en elle, peut aller voir le prof jusqu'à 17 fois dans une journée (no 6).
- 19- Élève de 5<sup>e</sup> année a des comportements délinquants. Résultats: il est très difficile à encadrer. Les conséquences fonctionnent au maximum 48 heures (no 6).
- 20- Élève de 2<sup>e</sup> année veut se suicider, s'auto-mutile et fait des crises en classe (no 9).
- 21- Problèmes de comportement avec 2 élèves de 6<sup>e</sup> année: arrogance, violence verbale, hypocrisie, etc. Identification TC refusée par un des parents (no 10).
- 22- Problèmes de comportement avec l'ensemble des élèves de 6<sup>e</sup> année au cours d'enseignement moral et religieux: ils niaient, ne coopèrent pas et sont très négatifs. Un élève est particulièrement difficile (no 11).
- 23- Problèmes de comportement chez une élève de 2<sup>e</sup> année: perd toutes ses choses, n'est pas responsable, peut se lever 20 fois dans une journée, crie quand elle est contrariée. Elle est rejetée par tous les élèves. Élève faible qui reprendra son année (no 14).
- 24- Élève de 2<sup>e</sup> année, qui a été identifié décrocheur en 1<sup>re</sup> année, manque énormément de motivation. Résultat: difficile à gérer (no 14).
- 25- Élève hyperactif de la maternelle a des problèmes de comportement: il bouge beaucoup et va au bout des limites (no 15).
- 26- Difficultés comportementales importantes chez 7 élèves de la maternelle: 1 avec trouble sévère de langage, difficulté motrice et intellectuelle, 1 avec difficulté motrice et intellectuelle, 1 avec trouble de comportement identifiée TC en novembre, 1 enfant roi faisant des crises à l'occasion et 2 avec des troubles de comportement et d'estime de soi. Conséquences: difficultés à trouver des solutions efficaces et adaptées au groupe (no 16).
- 27- Problèmes de comportement chez un élève de 6<sup>e</sup> année: il est violent, saboteur et a des parents contestataires qui ne collaborent pas (famille ayant des démêlés avec la justice) (no 17).
- 28- Élèves de 6<sup>e</sup> année, qui se suivent depuis la 4<sup>e</sup> année, ont formé une clique fermée. Résultats: gestion très difficile tant au niveau comportemental qu'académique. Le conseil de coopération n'a jamais fonctionné, les journées de la suppléance sont infernales ainsi que les cours avec les spécialistes (no 17).

## ANNEXE XVII

### Résumé de la description des incidents critiques en relations professionnelles en fonction du contexte statutaire

#### **Tâches contractuelles à temps plein**

##### **Relations professionnelles:**

##### **avec les collègues**

- 1- L'orthopédaogogue, qui est aussi son agente de probation, critique à chaque fois qu'elle la visite dans la classe (no 1).
- 2- Incompatibilité avec l'enseignante avec qui elle est jumelée doublée du fait qu'elle est physiquement isolée du reste de son équipe dans l'école (no 5) .
- 3- Conflit avec une collègue du même niveau en ce qui a trait aux heures de disponibilité de la planification. Conséquences: relations froides entre les deux, dans l'équipe degré et même dans l'équipe- école (no 7).
- 4- Difficulté à travailler avec une collègue du même niveau. Celle-ci est envieuse, jalouse et passe des commentaires désagréables qui empiètent même dans sa vie privée (no 7) .
- 5- Difficultés à travailler avec une collègue de même niveau qui est négative et qui se plaint tout le temps (no 8) .
- 6- Manque de communication entre les nouveaux et les anciens au niveau de l'équipe école. Conséquence: mauvaise ambiance (no 11).
- 7- Manque d'unité dans l'équipe degré de la maternelle. Le plus difficile est la prise de décision commune (no 16)
- 8- Compétition entre l'enseignante et une collègue de même niveau. Elle ne partage pas du tout les mêmes valeurs. Conséquence: réalise des activités qui ne correspondent pas à son schème de valeurs (no 16) .

##### **les parents**

- 9- Tout au cours de l'année, manque de collaboration et relations difficiles avec la mère d'un enfant en classe de langage. Elle a fait une crise de nerf à l'école. L'enseignante a eu peur qu'elle l'étrangle. La mère l'insulte et la menace régulièrement (no 3) .
- 10- Problèmes à communiquer les difficultés des enfants de 2<sup>e</sup> année aux parents qui refusent de voir la réalité en face (no 4) .
- 11- Pendant l'année entière, 8 parents sur 23 accaparent l'enseignante de 2<sup>e</sup> année (no 4) .
- 12- Un parent d'une enfant de sa classe l'a remise en question en lui révélant que sa fille manquait de défis à la maternelle (no 7) .
- 13- Ne se sent pas assez outillée pour communiquer les difficultés des enfants de 2<sup>e</sup> année aux parents (no 9) .
- 14- Plainte contre elle d'un parent d'une enfant de 5<sup>e</sup> année à la commission scolaire (no 11) .



**la direction**

- 15- Comportements de la part de la direction qui mettent mal à l'aise l'enseignante du genre; critiquer les autres enseignantes et lui demander de prendre position, émettre des commentaires sur ses interventions (enfant blessé dans l'autobus/ emprunt de livres à la bibliothèque) (no 7).
- 16- Pression de la direction d'école: La direction pousse les enseignants à utiliser les ordinateurs sans équipement adéquat (no 14) .
- 17- Démarche improvisée pour une discussion de cas d'un élève dans la reprise de sa 2<sup>e</sup> année: L'enseignante apprend par hasard d'une collègue de travail qu'elle doit aller vérifier au secrétariat si un rendez-vous est prévu pour une discussion de cas (no 14)

**Contrat à temps partiel**

- 18- Responsable de la démarche complète d'identification d'un élève en trouble de comportement (violent envers ses pairs, instable, souffrant d'urémie chronique et s'auto-mutilant) avec l'équipe multidisciplinaire afin de l'envoyer dans un centre fermé. De plus, la famille démontrait de graves problèmes et avait des démêlés avec la DPJ et la justice: mère avait une maladie psychologique majeure et a été envoyée dans un centre de psychiatrie et le père battait la mère et l'enfant (no 17).

## ANNEXE XVIII

## La formation institutionnelle évoquée pour tenter de gérer les incidents critiques

No du sujet	N d'incidents	N d'incidents gérés en partie à l'aide de la formation institutionnelle		Proportion d'incidents gérés en partie à l'aide de la formation initiale et continue
		initiale	continue	
6-	2	2	0	2/2
10-	2	2	0	2/2
8-	3	1	0	1/3
15-	3	1	0	1/3
4-	4	1	0	1/4
13-	5	1	0	1/5
11-	5	0	1	1/5
1-	3	0	0	0/3
9-	3	0	0	0/3
16-	3	0	0	0/3
17-	3	0	0	0/3
3-	3	0	0	0/3
2-	4	0	0	0/4
5-	4	0	0	0/4
7-	5	0	0	0/5
14-	5	0	0	0/5
12-	5	0	0	0/5
<b>Total des incidents</b>	<b>62</b>	<b>8</b>	<b>1</b>	<b>9/62</b>

## ANNEXE XIX

## L'entourage relationnel évoqué pour tenter de gérer les incidents critiques

No du sujet	N d'incidents	N d'incidents gérés en partie à l'aide de l'entourage relationnel		Proportion d'incidents gérés en partie à l'aide de l'entourage relationnel
		personnel	professionnel	
13-	5	2	5	5/5
11-	5	2	4	5/5
4-	4	4	3	4/4
2-	4	2	4	4/4
8-	3	2	3	3/3
16-	3	2	3	3/3
17-	3	3	2	3/3
1-	3	2	2	3/3
9-	3	1	3	3/3
3-	3	1	3	3/3
15-	3	0	3	3/3
10-	2	0	2	2/2
7-	5	2	4	4/5
5-	4	0	3	3/4
14-	5	2	2	2/5
12-	5	0	3	3/5
6-	2	1	0	1/2
<b>Total des incidents</b>	<b>62</b>	<b>26</b>	<b>49</b>	<b>54/62</b>

## ANNEXE XX

**La ressource en gestion de classe évoquée pour tenter  
de gérer les incidents critiques**

No du sujet	N d'incidents	N d'incidents gérés en partie à l'aide de la ressource en gestion de classe	Proportion des incidents gérés en partie à l'aide de la ressource en gestion de classe
12-	5	5	5/5
15-	3	3	3/3
17-	3	3	3/3
6-	2	2	2/2
10-	2	2	2/2
2-	4	3	3/4
1-	3	2	2/3
14-	5	3	3/5
4-	4	2	2/4
11-	5	2	2/5
9-	3	1	1/3
3-	3	1	1/3
16-	3	1	1/3
5-	4	1	1/4
7-	5	1	1/5
13-	5	1	1/5
8-	3	0	0/3
<b>Total des incidents</b>	<b>62</b>	<b>33</b>	<b>33/62</b>

## ANNEXE XXI

## Les stratégies pédagogiques évoquées pour tenter de gérer les incidents critiques

No du sujet	N d'incidents	N d'incidents gérés en partie à l'aide des stratégies pédagogiques	Proportion des incidents gérés en partie à l'aide des stratégies pédagogiques
3-	3	2	2/3
5-	4	2	2/4
10-	2	1	1/2
11-	5	2	2/5
8-	3	1	1/3
2-	4	1	1/4
12-	5	1	1/5
6-	2	0	0/2
1-	3	0	0/3
9-	3	0	0/3
15-	3	0	0/3
16-	3	0	0/3
17-	3	0	0/3
4-	4	0	0/4
7-	5	0	0/5
13-	5	0	0/5
14-	5	0	0/5
<b>Total des incidents</b>	<b>62</b>	<b>10</b>	<b>10/62</b>

## ANNEXE XXII

## Les ressources personnelles évoquées pour tenter de gérer les incidents critiques

No du sujet	N d'incidents gérés en partie par les ressources personnelles		Proportion des incidents gérés en partie à l'aide des ressources personnelles
7-	5	5	5/5
16-	3	3	3/3
17-	3	3	3/3
6-	2	2	2/2
10-	2	2	2/2
12-	5	4	4/5
11-	5	4	4/5
9-	3	2	2/3
13-	5	3	3/5
4-	4	2	2/4
3-	3	1	1/3
15-	3	1	1/3
8-	3	1	1/3
2-	4	1	1/4
14-	5	1	1/5
1-	3	0	0/3
5-	4	0	0/4
<b>Total des incidents</b>	<b>62</b>	<b>35</b>	<b>35/62</b>

## ANNEXE XXIII

## La pratique réflexive évoquée pour tenter de gérer les incidents critiques

No du sujet		N d'incidents gérés en partie à l'aide de la pratique réflexive	Proportion des incidents gérés en partie à l'aide de la pratique réflexive
15-	3	3	3/3
7-	5	4	4/5
17-	3	2	2/3
16-	3	1	1/3
3-	3	1	1/3
4-	4	1	1/4
2-	4	1	1/4
13-	5	1	1/5
12-	5	1	1/5
11-	5	1	1/5
6-	2	0	0/2
10-	2	0	0/2
1-	3	0	0/3
9-	3	0	0/3
8-	3	0	0/3
5-	4	0	0/4
14-	5	0	0/5
<b>Total des incidents</b>	<b>62</b>	<b>16</b>	<b>16/62</b>

## ANNEXE XXIV

### Extraits de la perception des novices d'avoir géré avec difficulté les situations difficiles par types d'incidents critiques

#### En gestion de classe

**Sujet 6:** “Pas vraiment. Je trouve que je n'ai pas eu de solutions intéressantes en ce moment avec B., mais enfin, il n'y a peut-être pas de solutions extraordinaires (...) si j'avais le choix, je ne la prendrais pas c'est sûr, j'aimerais avoir un autre élève très tannant plutôt que B. pour deux ans. J'ai porté ma croix.”

---

#### Au niveau de la lourdeur de la tâche

**Sujet 1:** “(...) mais j'aimerais ça quand même essayer de faire des choses. J'aimerais ça avoir plus de temps pour ça (...) J'ai eu l'impression de courir après mon temps toute l'année. C'est comme si toute l'année, je me suis toujours sentie en retard, jamais à date ou en avance. C'était difficile pour moi de prévoir ce qui s'en venait puisque c'était de l'inconnu. Heureusement, le travail d'équipe au sein du degré m'a beaucoup aidée.”

**Sujet 5:** “J'ai eu la chance d'avoir deux collègues très ouvertes (...) Malgré cela, je me suis sentie souvent seule. J'ai donc appris à me débrouiller seule et à foncer.”

**Sujet 13:** “Je ne sais pas si je vais faire quelque chose. Je vais probablement laisser aller les choses et finir mon année comme ça. Je trouve que ça va bien. J'ai réussi à voir une étape en trois semaines. Je me trouve pas si pire (...) je vais faire mon temps et je vais m'en aller chez nous.”



## ANNEXE XXV

### Extraits de la perception des novices d'avoir géré sans succès les situations difficiles par types d'incidents critiques

#### En gestion de classe

**Sujet 1:** “Nous sommes au mois d'avril et ils sont toujours turbulents. Ils ont toujours été comme ça depuis le mois de septembre. Même la classe en général, je trouve le groupe assez turbulent (...).”

**Sujet 12:** “Je suis “pogné” avec ces deux morrons-là tout le temps (...) et à cause de ça, les autres ne marchent plus avec moi.”

#### Dans les relations avec les collègues

**Sujet 1:** “Je n'ai pas pris de moyens parce qu'en fait le seul moyen que je pouvais prendre c'était d'en parler à cette personne-là et ça ne me tentait pas. Je me suis dit, je vais laisser aller les choses. Je me suis dit si on en parle, ça va peut-être être pire et on va tout percevoir les affaires autrement (...) Je vais laisser aller les affaires et on verra ce qui arrivera.”

**Sujet 5:** “L'isolement physique, pas de complicité avec quelqu'un directement. Je suis isolée dans l'école, des autres profs, de mes collègues. C'est rare que quelqu'un va venir dans ma classe et ça me manque. (...) La distance c'est moi qui la vit par le sentiment d'avoir l'impression de déranger. Eux autres ont plus de connivence et de complicité. Elles sont voisines, ce que je n'ai pas et qui me manque (...) J'en ai parlé à la directrice et à mes deux collègues. Celles-ci me comprennent très bien et m'ont assuré que je ne les dérangeais pas. Elles m'ont dit de ne pas me gêner. Malgré tout j'ai encore un certain malaise, je vis de l'isolement.”

**Sujet 7:** “Le reste de l'année, nous avons fait notre petit bout de chemin individuellement. Je n'ai plus couru après son amitié. Elle m'a téléphoné durant l'été. Je suis allée la voir et je l'ai regretté. Je ne me suis pas sentie la bienvenue (...) J'ai pris conscience de ce que peut être une amitié. J'ai essayé de parler avec elle, mais elle se défend bien de n'être coupable de rien.”

## les parents

**Sujet 4:** “Je ne peux pas dire que j’ai pu m’en sortir. J’ai pris du temps et dépensé beaucoup d’énergie afin de les aider. Je le faisais pour mes élèves. J’ai bien appris de cette expérience et l’année prochaine, je vais pouvoir les diriger plus facilement vers les bonnes ressources et de cette façon j’aurai peut-être aidé les parents en difficulté et je serai fière de moi.”

**Sujet 4:** “En novembre, je ne me sentais pas assez solide pour dire à un parent que son enfant était en difficulté. Je me sentais jeune et inexpérimentée. Étais-je crédible? J’avais l’impression que je devais les convaincre des notes du bulletin (...) puis même aujourd’hui, je pourrais dire que je ne le sais pas.”

## la direction

**Sujet 14:** “Je ne sens pas qu’il va me regarder croche si je n’ai pas fait de projet en informatique, je me sens mal parce que je sens qu’il aimerait ça et je sais que c’est important (...) Il faut que tu aies un projet et beaucoup d’initiative pour que t’aies courir après. Ce n’est rien de facile. Quand j’ai eu l’ordinateur, ça pris au moins un mois avant que j’aie quelque chose d’installé.”

## Dans les décisions administratives

**Sujet 8:** “Je suis bien ici, je sais que je vais vivre tout plein de nouvelles expériences et apprendre plein de choses (...), mais si j’avais le choix, je retournerais dès demain à l’école X dans ma belle classe!”

**Sujet 13:** “Oui, ça j’ai de la misère à m’en remettre (...) parce que je me marie cet été et après on va avoir des enfants. Moi, je voulais avoir ma permanence avant d’avoir des enfants. Ça va aller à plus tard (...) je me dis dans deux ans, ça ne veut pas dire qu’il va y avoir quelque chose pour moi. Je trouve que ça recule (...) Pourquoi qu’ils ne veulent pas? Je sais que je suis capable. C’est mon entrevue, je n’ai pas réussi à leur montrer (...) *Si on te donne un contrat en septembre, est-ce que tout va être oublié?* Non, ça va rester.”