

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

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

COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION

PAR
JOHNNI SAMSON

PORTRAIT DE PRATIQUES DÉCLARÉES D'ACCOMPAGNEMENT
D'ENSEIGNANTS DE L'ÉDUCATION PRÉSCOLAIRE ET DE L'ENSEIGNEMENT
PRIMAIRE EN INSERTION PROFESSIONNELLE PAR DES DIRECTIONS
D'ÉTABLISSEMENT SCOLAIRE

SEPTEMBRE 2018

*Aux enseignants en insertion professionnelle : « l'éducation est l'arme
la plus puissante qu'on puisse utiliser pour changer le monde »*

- Nelson Mandela

REMERCIEMENTS

Je désire tout d'abord remercier mon directeur de recherche, Christian Dumais, pour son indéfectible soutien à chacune des étapes de ce travail de recherche. Je tiens aussi à le remercier pour son intérêt envers mon objet de recherche et pour ses nombreux encouragements qui m'ont permis de mener à terme cet essai de maîtrise.

Je désire aussi remercier pour leurs judicieux commentaires la professeure Nancy Goyette qui a agi à titre d'évaluatrice de mon avant-projet et le professeur Alain Huot qui a agi à titre d'évaluateur de mon avant-projet et de la version finale de l'essai. Je tiens également à remercier l'Équipe de recherche en littératie et inclusion (ÉRLI) pour la bourse offerte dans le cadre de cette recherche. Merci aussi aux trois directions d'établissement scolaire qui ont généreusement accepté de participer à ma recherche.

Merci à mes proches : mes parents, Josée et Gaston, mon frère Stevie, ma sœur Cidji et ma grand-maman Yolande pour leur soutien moral. Je tiens aussi à souligner la présence à mes côtés de mes amis Marilyn, Nathalie et Simon qui ont vécu la maîtrise en même temps que moi. Nos discussions concernant nos projets de maîtrise respectifs ont été des plus intéressantes. Merci aussi à Elaine pour nos « cafés pédagogiques » des plus agréables. Bref, à tous ceux qui ont cru en moi, je vous remercie sincèrement.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	iii
TABLE DES MATIÈRES	iv
LISTE DES FIGURES.....	vi
LISTE DES TABLEAUX.....	vii
LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES	viii
RÉSUMÉ	ix
INTRODUCTION	1
CHAPITRE I.....	3
PROBLÉMATIQUE.....	3
1.1 L’insertion professionnelle de l’enseignant en début de carrière	3
1.2 Le décrochage enseignant.....	6
1.3 Le rôle de la direction d’établissement scolaire dans l’insertion professionnelle.....	9
1.4 L’état de la situation	11
CHAPITRE II	14
CADRE THÉORIQUE	14
2.1 Le contexte législatif de l’accompagnement	14
2.2 L’accompagnement.....	16
2.3 Le rôle de la direction d’établissement scolaire relatif à l’accompagnement....	18
2.4 Les démarches d’accompagnement	20
2.4.1 La démarche d’accompagnement de Lafortune et Deaudelin (2001).....	21
2.4.2 La démarche d’accompagnement de Lavoie et Royal (2014)	22
2.5 L’objectif de la recherche	24
CHAPITRE III	25
MÉTHODOLOGIE.....	25
3.1 Le type de recherche	25
3.2 Les sources de données.....	27
3.3 Les sujets de la recherche	28
3.4 La collecte de données.....	28
3.5 Le traitement et l’analyse des données	29
3.6 Les considérations éthiques	30
CHAPITRE IV	31
RÉSULTATS	31

4.1	L'accompagnement des enseignants en insertion professionnelle du point de vue de trois directions d'établissement scolaire	31
4.2	La sélection des enseignants bénéficiant d'un accompagnement.....	36
4.3	Les interventions de soutien menées par des directions d'établissement scolaire.....	38
4.4	La collaboration d'autres enseignants de l'organisation scolaire à travers l'accompagnement et le leadership de la direction.....	42
4.5	Les retombées de l'accompagnement des enseignants en insertion professionnelle : les bénéfices et les défis	43
4.6	Le niveau d'aisance des directions d'établissement scolaire relativement à l'accompagnement des enseignants en insertion professionnelle.....	46
4.7	La formation des directions d'établissement scolaire relativement à l'accompagnement des enseignants en insertion professionnelle.....	47
	CHAPITRE V	50
	DISCUSSION DES RÉSULTATS	50
5.1	L'accompagnement des enseignants en insertion professionnelle	50
5.2	L'évaluation des enseignants en insertion professionnelle.....	54
5.3	Les besoins d'accompagnement des enseignants en insertion professionnelle .	57
5.4	Les défis de l'accompagnement des enseignants en insertion professionnelle .	58
5.5	Les modèles d'accompagnement des enseignants en insertion professionnelle	59
5.6	La synthèse de la discussion des résultats	61
5.7	Les limites de la recherche	62
5.8	Les perspectives de recherches futures.....	63
	CONCLUSION	65
	RÉFÉRENCES.....	67
	APPENDICE A.....	73
	SCHÉMA D'ENTRETIEN SEMI-DIRIGÉ	73
	APPENDICE B	77
	CERTIFICAT D'ÉTHIQUE DE LA RECHERCHE AVEC DES ÊTRES HUMAINS	77
	APPENDICE C	78
	FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT	78

LISTE DES FIGURES

Figure 1 : La démarche d'accompagnement de Lavoie et Royal (2014)

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Les caractéristiques des trois sujets de la recherche

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

LIP :	Loi sur l'instruction publique du Québec
OCDE :	Organisation de coopération et de développement économique
UQTR :	Université du Québec à Trois-Rivières

RÉSUMÉ

L'insertion professionnelle serait d'une durée d'environ sept ans pour l'enseignant en début de carrière (Vonk et Schras, 1987). Cette phase est qualifiée de cruciale pour les enseignants (Mukamurera, Bourque et Gingras, 2008; Karsenti et Collin, 2009). Selon Jeffrey (2011), les enseignants expérimentent l'enseignement en entrant par le monde de la suppléance qu'il qualifie comme une épreuve éprouvante pour le nouvel enseignant. Mukamurera *et al.* (2008) ajoutent que la suppléance serait davantage une activité de gestion disciplinaire que de l'enseignement. Les nouveaux enseignants vivent donc, selon Jeffrey (2011), une période de souffrance pendant laquelle ils ne se sentent pas soutenus. Cette « souffrance » amène les enseignants à décrocher d'après Karsenti (2017). Ce dernier affirme que près de 25 % des enseignants quittent la profession au cours de la période d'insertion professionnelle de sept ans. L'enseignant débutant idéaliserait la profession enseignante. Plusieurs auteurs qualifient cette situation de « choc de la réalité » (Mukamurera *et al.*, 2008; Jeffrey, 2011; Boies et Portelance, 2014). Selon Sauvé (2012), le peu de soutien offert par la direction d'établissement scolaire influencerait le décrochage enseignant au Québec. La direction d'établissement scolaire aurait donc un rôle important à jouer en ce qui concerne la rétention des enseignants.

Comme le stipulent la Loi sur l'instruction publique du Québec (LIP), le discours entourant la réforme du curriculum de 1990 (Ministère de l'éducation du Québec, 1997) et le référentiel des compétences professionnelles requises pour la gestion d'un

établissement d'enseignement du ministère de l'Éducation du Québec (Gouvernement du Québec, 2008), l'accompagnement des enseignants en début de carrière fait partie des rôles centraux de la direction d'établissement scolaire. Notre vision de l'accompagnement, appuyée par Lauzon et Madgin (2003), Vial et Caparros-Mencacci (2007), Bouchamma *et al.* (2016) et Potvin (2016) préconise que la direction d'établissement scolaire joue un rôle de soutien vis-à-vis de l'enseignant en insertion professionnelle pour lui permettre de poursuivre le développement de ses compétences professionnelles. Selon Karsenti (2017), le rôle de la direction d'établissement scolaire quant à l'accompagnement des enseignants en insertion professionnelle est crucial. Étant donné ces constats, l'objectif de cette recherche est de documenter les pratiques déclarées d'accompagnement des enseignants en insertion professionnelle par des directions d'établissement scolaire.

Le type de recherche choisi pour cet essai de maîtrise est une recherche qualitative/interprétative dont les données sont collectées à l'aide de trois entretiens semi-dirigés (Savoie-Zajc, 2011). Notre recherche vise à connaître, à comprendre et à expliquer un objet d'étude; il s'agit donc d'une recherche fondamentale (Gaudreau, 2011). Dans cette étude, nous collectons donc des données qualitatives afin de documenter des pratiques déclarées de trois directions d'établissement scolaire relativement à l'accompagnement qu'elles offrent aux enseignants en insertion professionnelle. Notre échantillon se compose de trois directions d'établissement scolaire : deux directions œuvrant dans une école d'enseignement primaire et une direction œuvrant dans une école d'éducation préscolaire. Référées par des collègues, les trois directions sont réputées

pratiquer l'accompagnement auprès d'enseignants en insertion professionnelle lorsqu'ils accueillent de nouveaux enseignants au sein de leur organisation scolaire.

L'analyse des données nous a permis de constater que les directions d'établissement pratiquent un accompagnement auprès des enseignants en insertion professionnelle en cohérence avec ce qu'exigent les documents ministériels nommés précédemment. L'accompagnement s'effectue notamment par des rencontres entre la direction d'établissement scolaire et l'enseignant en insertion professionnelle. Au besoin, la direction d'établissement scolaire réfère l'enseignant en insertion professionnelle à un conseiller pédagogique ou à un autre professionnel. La direction d'établissement scolaire, à travers sa démarche d'accompagnement, travaille de pair avec les professionnels de son milieu. L'évaluation de l'enseignant en insertion professionnelle et l'accompagnement qui est mené à son égard par la direction d'établissement scolaire nous portent à croire qu'il règne actuellement une confusion entre les termes « évaluation » et « accompagnement » en raison notamment des exigences de la commission scolaire à l'égard du rendement du nouveau personnel enseignant. En effet, la commission scolaire demande à la direction d'établissement scolaire d'évaluer l'enseignant en insertion professionnelle avant que celui-ci accède à une liste de priorité d'embauche, mais nous avons constaté que les exigences d'une commission scolaire à une autre diffèrent quant aux modalités de cette évaluation de rendement. Aussi, nous avons pu relever que le besoin d'accompagnement est davantage relié à la gestion de classe. La direction d'établissement scolaire soutient qu'elle doit parfois gérer la résistance de certains nouveaux enseignants relativement à

l'accompagnement. Enfin, notre recherche ne se veut pas une recherche permettant de généraliser les résultats à l'ensemble de la population. Par contre, elle nous permet une avancée en ce qui concerne l'exploration du processus d'accompagnement des enseignants en insertion professionnelle par la direction d'établissement scolaire. Dans une éventuelle recherche, il serait pertinent de questionner les interventions de soutien menées par des conseillers pédagogiques qui accompagnent pédagogiquement les enseignants en insertion professionnelle.

Mots-clés : accompagnement, décrochage enseignant, développement professionnel, direction d'établissement scolaire, insertion professionnelle, intervention de soutien

INTRODUCTION

Alors que la problématique du décrochage scolaire des élèves est omniprésente dans le milieu scolaire québécois, le décrochage des nouveaux enseignants est à l'heure actuelle un phénomène sur lequel il importe de se pencher afin de freiner l'augmentation du nombre des nouveaux enseignants qui quittent la profession (Desmeules et Hamel, 2017). Il est également essentiel de prendre conscience du rôle crucial de la direction d'établissement scolaire pour les enseignants en insertion professionnelle de l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire (Martineau et Vallerand, 2006; Duchesne et Kane, 2010; Gravelle, 2017).

Dans le premier chapitre de cet essai, il est question de la problématique de l'accompagnement des enseignants de l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire en insertion professionnelle par la direction d'établissement scolaire. Pour ce qui est du deuxième chapitre, le cadre théorique, nous faisons état des écrits portant sur l'accompagnement des enseignants en insertion professionnelle et sur le rôle de la direction d'établissement scolaire relatif à cet accompagnement. Dans le troisième chapitre, nous traitons de la méthodologie que nous avons utilisée pour atteindre notre objectif de recherche. Pour ce qui est du quatrième chapitre, nous présentons nos résultats selon sept grands thèmes qui ont émergé de notre analyse de contenu en mettant l'accent sur les ressemblances et sur les différences de ce qu'ont évoqué nos trois sujets. Finalement, dans le dernier chapitre de l'essai, la discussion des résultats, nous traitons

d'éléments ressortis de nos résultats en les comparant avec les écrits de notre cadre théorique.

Par cet essai, nous souhaitons donc en apprendre davantage au sujet des pratiques déclarées de trois directions d'établissement scolaire relativement à l'accompagnement qu'elles offrent aux enseignants en insertion professionnelle. Nous voulons documenter cet accompagnement de façon à dresser un portrait de leurs pratiques déclarées. Nous présentons notre problématique de recherche dans le chapitre qui suit.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

Dans le présent chapitre, il est question de la problématique de l'accompagnement des enseignants de l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire en insertion professionnelle par la direction d'établissement scolaire. Plus particulièrement, nous traitons du problème du décrochage des nouveaux enseignants en raison des débuts difficiles dans la profession et nous terminons en définissant le rôle de la direction d'établissement scolaire dans l'accompagnement des enseignants en insertion professionnelle. Un état de la situation et notre question de recherche complètent ce chapitre de l'essai.

1.1 L'insertion professionnelle de l'enseignant en début de carrière

Pour l'étudiant en éducation, la fin de la formation initiale en enseignement laisse place à l'insertion professionnelle. L'insertion professionnelle est définie par Martineau et Vallerand (2005, p. 12) comme « une expérience de vie au travail qui implique un processus d'adaptation et d'évolution chez le nouvel enseignant et qui se produit lors des débuts dans la profession », période qui dure environ sept ans pour l'enseignant en début de carrière (Vonk et Schras, 1987). Bengle (1993, p. 15), quant à lui, parle de l'insertion comme un « processus par lequel une personne en arrive à apprécier les valeurs, les

habiletés, les comportements attendus et les connaissances sociales essentielles afin d'assumer un rôle dans l'organisation et d'y participer en tant que membre ». Plusieurs chercheurs qualifient cette phase de cruciale pour les enseignants (Mukamurera *et al.*, 2008; Karsenti et Collin, 2009).

Les débuts dans la profession enseignante sont marqués par une période de précarité. Ainsi, les enseignants entrent dans la profession par la porte de la suppléance, une épreuve pédagogique que Jeffrey (2011) qualifie d'injuste et d'indigne de la profession enseignante. Le chercheur affirme qu'en période de suppléance, les élèves prennent plaisir à mettre à l'épreuve l'autorité professionnelle du suppléant en cherchant à l'épuiser avant la fin du cours. Il qualifie donc la suppléance comme « une sorte de choc professionnel pouvant parfois être paralysant » (p. 2). Mukamurera *et al.* (2008), à la suite de leur étude sur l'insertion professionnelle, la carrière enseignante et la précarité en enseignement menée en 2005, parlent de la suppléance comme étant davantage une activité de gardiennage et de gestion disciplinaire que de l'enseignement.

Jeffrey (2011) mentionne que les enseignants, incluant ceux en insertion professionnelle, souffriraient parce qu'ils vivraient de la solitude professionnelle et ils ne se sentiraient pas soutenus. Ils éprouveraient des difficultés principalement en ce qui concerne la gestion de la classe, faisant notamment face à des problèmes d'indiscipline et d'incivilités. Ce chercheur affirme également que ces difficultés, qui s'accumuleraient et ne se résoudraient pas par manque d'accompagnement, feraient que les enseignants en insertion

professionnelle, comme les enseignants d'expérience, ne retireraient plus de satisfaction de leur travail. Selon Karsenti, Collin, Villeneuve, Dumouchel et Roy (2008), cette insatisfaction amènerait les enseignants, surtout ceux en insertion professionnelle, à décrocher en raison de l'accumulation des défis et des problèmes. En fait, les enseignants en insertion professionnelle qui décrocheraient ne verraient plus d'autre option que de quitter la profession.

Mukamurera *et al.* (2008) affirment que la précarité a des incidences importantes sur le travail de l'enseignant : désengagement pour sa profession, perte d'intérêt envers l'enseignement, approche pédagogique personnelle difficile à établir, intégration difficile dans le milieu et collaboration ardue entre les enseignants. De plus, ces chercheurs affirment que le risque d'épuisement professionnel est élevé. En d'autres termes, les principales difficultés des enseignants débutants évoquées se résument ainsi :

[...] la gestion de classe apparaît dans les écrits comme l'une des principales difficultés des enseignants et plus particulièrement des enseignants novices (De Stecke *et al.*, 2010; Dufour, 2009, Mukamurera, 2012; Jensen *et al.*, 2012). De même, l'alourdissement croissant du travail enseignant (Tardif et Lessard, 1999; Lantheaume et Hérou, 2008), la détresse psychologique liée au travail parmi les enseignants (Gendron, 2007; Houlfort et Sauvé, 2010; Martineau, Gervais, Portelance et Mukamurera, 2008; Mukamurera, Bourque et Ntebutse, 2010) ainsi que les pressions psychologiques liées au manque d'expérience (Weva, 1999) et aux conditions d'insertion pénibles (Mukamurera, Bourque et Gingras, 2008) [...] (Mukamurera, Martineau, Bouthiette et Ndorero, 2013, p. 20).

Chouinard (1999) et Sauvé (2012) ajoutent que la gestion de classe représente la préoccupation majeure des nouveaux enseignants et que cette gestion représente un défi de taille pour eux. Ces quelques résultats de recherche font état d'une difficulté importante pour les nouveaux enseignants lors de leurs débuts dans la profession enseignante.

L'insertion professionnelle vécue difficilement par des enseignants en insertion professionnelle en amènent certains à décrocher de la profession.

1.2 Le décrochage enseignant

L'insertion professionnelle est une épreuve particulièrement difficile pour les enseignants en début de carrière. Ce passage éprouvant entraîne des conséquences négatives pour les nouveaux enseignants.

L'une de ces conséquences est le décrochage enseignant qui touche en majorité les enseignants à statut précaire¹ en période d'insertion professionnelle, période qui dure environ sept ans; de l'entrée en fonction jusqu'au moment où l'enseignant aurait acquis un sentiment de compétence et de sécurité (Vonk et Schras, 1987; Karsenti, Collin et Dumouchel, 2013). Selon Karsenti et Collin (2009, p. 3) le décrochage enseignant se définit comme « le départ prématuré de la profession enseignante (moins de sept ans), qu'il soit volontaire ou non ».

¹ Selon la Fédération des syndicats de l'enseignement (2013), un enseignant à statut précaire est un enseignant détenant un contrat à temps partiel, un enseignant détenant un contrat à la leçon, un suppléant ou un enseignant à taux horaire à l'éducation aux adultes. D'après Mukamurera et Martineau (2009), 44,8 % des enseignants des commissions scolaires du Québec étaient à statut précaire en 2007-2008 tous champs d'enseignement confondus.

Mukamurera *et al.* (2008) ont mené une recherche qui porte sur l'insertion professionnelle, la carrière enseignante et la précarité en enseignement auprès d'enseignants de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire possédant au moins un an d'expérience en enseignement. Ces chercheurs notent que 51 % des enseignants ayant participé à cette étude ont sérieusement envisagé quitter la profession au moins une fois. Les résultats de cette étude démontrent que l'insertion professionnelle des enseignants est plus difficile qu'avant les années 1980 en raison notamment d'un sentiment de surcharge de travail, de préparation insuffisante à la dure réalité de l'enseignement et, enfin, du décrochage qui se fait de façon de plus en plus précoce.

Karsenti (2017) révèle que près de 25 % des nouveaux enseignants quittent la profession au cours des 7 premières années, soit pendant la période de l'insertion professionnelle définie par Karsenti et Collin (2009). Ces derniers affirment que le décrochage enseignant est problématique en ce sens qu'il représente un roulement important du personnel enseignant dans les écoles. Ce roulement de personnel entraînerait des conséquences sur les élèves par rapport à l'enseignement offert qui serait de moindre qualité qu'un enseignement offert par un enseignant d'expérience qui a atteint un stade de stabilisation, car les enseignants en période d'insertion professionnelle sont en construction d'expertise (OCDE, 2005). Selon Huberman (1989), la première phase que vit l'enseignant est la phase d'exploration qu'il qualifie de survie ou de choc du réel, c'est-à-dire un décalage entre les idéaux et la réalité. Ensuite, la seconde phase que vit l'enseignant est la phase de

stabilisation dans laquelle il a consolidé ses pratiques pédagogiques, ce qui entraîne chez lui un sentiment de *confort pédagogique*.

Selon Karsenti *et al.* (2013), le problème du décrochage enseignant résulterait, entre autres, de la période difficile de l'insertion professionnelle de l'enseignant novice. Lors de l'insertion professionnelle, l'enseignant passe inévitablement par un processus d'adaptation et d'évolution. Or, ce dernier implique un ajustement parfois douloureux entre la conception initiale de l'enseignement et la réalité de la profession (Desmeules et Hamel, 2017). Cet ajustement par lequel les enseignants novices passent résulte d'une « tendance à l'idéalisation » de la profession enseignante que des auteurs appellent « choc de la réalité », « choc de terrain » et même « période de survie » (Mukamurera *et al.*, 2008; Jeffrey, 2011; Boies et Portelance, 2014).

La recherche menée par Sauvé (2012) auprès de 26 individus qui ont abandonné leur carrière en enseignement indique que les facteurs qui influencent le décrochage enseignant au Québec sont nombreux et variés. « Ils sont surtout relatifs aux conditions d'exercice de la profession et les plus souvent mentionnés sont les difficultés liées à la gestion de classe, la précarité du travail, les difficultés dans les relations avec les collègues, la charge de travail et le peu de soutien offert par la direction » (Sauvé, 2012, p. 3). C'est à ce dernier facteur que nous nous attardons dans le cadre de cet essai.

1.3 Le rôle de la direction d'établissement scolaire dans l'insertion professionnelle

Plusieurs auteurs mettent en évidence le rôle crucial de la direction d'établissement scolaire dans l'insertion et dans la rétention des nouveaux enseignants (Martineau et Presseau, 2003; Martineau et Vallerand, 2006, 2008; Duchesne et Kane, 2010; Karsenti *et al.*, 2013). Martineau et Vallerand (2006) avancent que ce rôle d'accueil, de soutien et d'encadrement relève de la direction d'établissement scolaire et le qualifient de crucial. De plus, selon Martineau et Presseau (2003), les enseignants en période d'insertion professionnelle ressentiraient un sentiment d'incompétence pédagogique qu'ils définissent comme l'émergence chez les enseignants du sentiment d'être débordé, de ne pas être en mesure de suffire à la tâche et de ne plus pouvoir produire l'effet pédagogique escompté. Ce sentiment d'incompétence créant un besoin important de soutien chez les nouveaux enseignants serait alimenté par le peu d'accompagnement offert par les directions d'établissement.

Le besoin de soutien des enseignants débutants ressort dans les résultats de l'étude menée par Mukamurera *et al.* en 2013. Cette enquête, à laquelle 250 enseignants débutants ont participé, révèle que plus de 90 % des enseignants débutants éprouvent régulièrement ou occasionnellement un besoin de soutien durant les deux premières années d'enseignement (Mukamurera et Desbiens, 2017b). Selon Mukamurera *et al.* (2013), les problèmes rencontrés par les enseignants débutants en début de carrière peuvent entraîner des conséquences importantes tant sur leur vie professionnelle que sur leur vie personnelle en

plus d'avoir des retombées sur la qualité de l'enseignement dispensé aux élèves. En effet, les compétences pédagogiques de l'enseignant débutant seraient moins développées qu'un enseignant ayant plusieurs années d'expérience dans la profession (Desmeules et Hamel, 2017). Le fait que les enseignants désertent de plus en plus la profession fait en sorte que les élèves sont plus souvent confrontés à de nouveaux enseignants qui sont en construction d'expertise et qui n'ont pas atteint le stade de stabilisation de leurs compétences (Huberman, 1989; OCDE, 2005). Or, la considération de la direction à l'égard de l'enseignant aurait des retombées positives permettant à l'enseignant d'avoir plus de confiance en sa compétence (Lamarre, 2003). Le soutien de la part des directions d'établissement semblerait donc essentiel dans l'insertion professionnelle et, par le fait même, dans la rétention des nouveaux enseignants (Lamarre, 2003).

Du côté de la direction d'établissement scolaire, une recherche effectuée par Bouchamma, Giguère et April (2015) révèle que les directions et les directions adjointes sont peu ou pas formées relativement à l'accompagnement des enseignants : « les directions estiment ne pas avoir suffisamment de formation (initiale et continue) [...] (63,5 % des directions [ayant participé à leur étude] n'avaient pas reçu de formation) » (p. 14). Cela pourrait expliquer le fait que les directions peuvent avoir de la difficulté à remplir le rôle d'accompagnement qui leur est confié par la loi sur l'instruction publique (LIP). Le manque de temps et la lourdeur des tâches administratives sont aussi évoqués comme causes de ce non-accompagnement (Bouchamma, Giguère et April, 2016). De plus, les enseignants ne reconnaîtraient pas l'expertise de la direction d'établissement scolaire dans

l'accompagnement qu'ils peuvent leur fournir (Bouchamma *et al.*, 2016). La direction d'établissement scolaire semble donc vivre son lot de difficultés elle aussi en ce qui concerne l'accompagnement des nouveaux enseignants.

1.4 L'état de la situation

Selon Martineau et Vallerand (2008), le passage de la formation universitaire vers le milieu de pratique s'effectue trop souvent sans soutien formel. Sans soutien, les enseignants rencontrent des difficultés quant à leur insertion professionnelle dans le milieu scolaire, ce qui peut, entre autres, entraîner l'abandon de la profession. Les directions d'établissement auraient donc un rôle crucial à jouer en ce qui concerne l'accueil, le soutien et l'encadrement des nouveaux enseignants.

À ce jour, nous ne recensons pas d'écrits scientifiques qui s'intéressent précisément aux pratiques des directions d'établissement scolaire soutenant l'accompagnement des enseignants de l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire en insertion professionnelle au Québec. Nous constatons un vide théorique dans la recherche. Certaines recherches québécoises se sont intéressées à l'accompagnement offert aux directions d'établissement scolaire dans le but de soutenir leurs pratiques de gestion, notamment celle de Guillemette (2011), et d'autres recherches, notamment en Ontario (Gravelle, 2017), se sont intéressées à des contextes plus spécifiques (insertion professionnelle des enseignants issus de l'immigration) et qui diffèrent de la réalité du

Québec, mais aucune recherche ne recense précisément les pratiques déclarées des directions d'établissement scolaire quant à l'accompagnement des enseignants en insertion professionnelle au Québec. Il semble donc y avoir un besoin de connaître ce soutien offert aux nouveaux enseignants, car comme l'affirme Carpentier-Bujold (2017) :

[b]ien que plusieurs chercheurs abordent l'importance de connaître les besoins des enseignants [en insertion professionnelle] avant de décider des dispositifs de soutien offerts (Kidd *et al.*, 2015; Leroux et Mukamurera, 2013; Mukamurera *et al.*, 2013), nous n'avons recensé aucune étude décrivant les besoins de soutien des enseignants débutants, outre l'enquête de Mukamurera et Martineau conduite en 2013 et dont quelques statistiques descriptives ont déjà été diffusées. (p. 101)

Cela nous amène à nous poser cette question de recherche : comment des directions d'établissement scolaire décrivent-elles leurs pratiques d'accompagnement des enseignants de l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire en insertion professionnelle?

La recherche que nous avons menée dans le cadre de cet essai permet de décrire, à partir d'entretiens semi-dirigés, comment des directions d'établissement scolaire s'y prennent pour accompagner les enseignants de l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire en insertion professionnelle afin de les maintenir en poste. Nous voulions donc, par cette recherche, en connaître davantage sur l'accompagnement des nouveaux enseignants en explorant les pratiques déclarées par des directions d'établissement scolaire qui affirment soutenir des enseignants de l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire en insertion professionnelle au sein de leur organisation. Nous souhaitons donc dresser un portrait de pratiques déclarées d'accompagnement menées par

des directions d'établissement scolaire auprès d'enseignants de l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire en insertion professionnelle.

CHAPITRE II

CADRE THÉORIQUE

Dans ce chapitre, nous présentons d'abord le contexte législatif de l'accompagnement des directions d'établissement scolaire. Ensuite, nous présentons ce qu'est l'accompagnement. Après quoi, nous approfondissons le rôle primordial de la direction d'établissement quant à la l'accompagnement, et, finalement, nous présentons deux démarches d'accompagnement recensées.

2.1 Le contexte législatif de l'accompagnement

Depuis le début des années 1960, des écrits font état d'un questionnement au sujet du rôle des directions d'établissement scolaire en ce qui concerne l'activité éducative (Brassard, Brunet, Corriveau, Pépin et Martineau, 1986; Brassard, Cloutier, De Saedeleer, Corriveau, Fortin, Gélinas et Savoie-Zajc, 2004). La Loi sur l'instruction publique du Québec (LIP), dans son article 96.21, précise que la direction d'établissement scolaire doit accompagner les enseignants en début de carrière :

[l]e directeur de l'école gère le personnel de l'école et détermine les tâches et responsabilités de chaque membre du personnel en respectant les dispositions des conventions collectives ou des règlements du ministre applicables et, le cas échéant, les ententes conclues par la commission scolaire avec les établissements d'enseignement de niveau universitaire pour la formation des futurs enseignants ou l'accompagnement des enseignants en début de carrière (Gouvernement du Québec, 2018).

Or, la réforme enclenchée au Québec dans le système des ordres d'enseignement préscolaire, primaire et secondaire à la fin des années 1990 (Ministère de l'Éducation du Québec, 1997) s'est accompagnée d'un discours officiel voulant que les directeurs d'établissement scolaire exercent avant tout et plus que jamais un rôle de gestionnaire de l'activité éducative et soient des leaders dans leur milieu, plus particulièrement des leaders pédagogiques qui permettent un leadership partagé (Brassard *et al.*, 2004). Pour l'enseignant, la réforme du curriculum lui demande une adaptation en suggérant des changements majeurs sur le plan des pratiques éducatives, pédagogiques et évaluatives en plus de lui demander des changements de ses conceptions relatives à l'apprentissage, à l'enseignement et au rôle de l'enseignant (Boucher et Jenkins, 2004). Pour cette raison, l'accompagnement par la direction d'établissement se révèle essentiel.

Mentionnons également que le référentiel des compétences professionnelles requises pour la gestion d'un établissement d'enseignement du ministère de l'Éducation du Québec (Gouvernement du Québec, 2008) stipule que la direction d'établissement scolaire a la responsabilité de la gestion des ressources humaines de l'établissement scolaire. Les trois compétences qui en découlent sont : 1) d'assurer l'agir compétent dans sa pratique et dans celle de chaque membre du personnel, 2) d'assurer l'agir compétent dans l'action de chaque équipe de travail de l'établissement scolaire et 3) d'assurer le développement de ses compétences et de celles de tous les membres du personnel. La direction d'établissement a donc un rôle important à jouer en ce qui a trait à l'accompagnement des enseignants, notamment des enseignants en insertion professionnelle.

2.2 L'accompagnement

Bouchamma *et al.* (2016) affirment qu'il importe que les enseignants et les syndicats qui les représentent considèrent le processus d'accompagnement non comme un moyen d'évaluation de l'enseignant, mais plutôt comme un processus de développement professionnel. Il s'agit d'accompagner l'enseignant dans un contexte de relation d'aide, de reconnaissance de sa compétence et de son développement professionnel. Dans cette optique, nous partageons la vision de l'accompagnement de Lauzon et Madgin (2003), de Vial et Caparros-Mencacci (2007) ainsi que de Potvin (2016) qui recommandent que la direction d'établissement scolaire ne sanctionne pas l'enseignant, mais l'aide à poursuivre le développement de ses compétences professionnelles d'enseignant amorcé lors de sa formation initiale en enseignement, et ce, à travers la pratique réflexive.

Lauzon et Madgin (2003) soulignent que la crainte vécue par les enseignants par rapport à l'accompagnement est de vivre de l'ingérence de la part de leur direction dans leur autonomie professionnelle; la zone de la pédagogie étant traditionnellement réservée à l'enseignant. D'ailleurs, dans sa recherche, Bilodeau (2016) conclut que d'avoir des moyens de gérer la résistance de certains enseignants est l'un des quatre besoins de la direction d'établissement scolaire quant à l'accompagnement des enseignants. Il est donc nécessaire d'en arriver à la conception d'une démarche d'accompagnement acceptée, non menaçante du point de vue des enseignants et contribuant efficacement à leur développement professionnel (Lavoie et Royal, 2014). Pour ce faire, et ce, dans une

perspective plus humaniste, certains auteurs suggèrent d'abandonner le concept de *supervision pédagogique* considéré par Bouchamma *et al.* (2015) comme un processus qui sert à recueillir des données qui servent à évaluer un enseignant à statut précaire ou un enseignant considéré en difficulté par la direction d'établissement scolaire, ce qui n'est nullement le cas dans notre vision de l'accompagnement. Ces auteurs suggèrent plutôt de recourir au concept de l'*accompagnement* (Lauzon et Madgin, 2003; Vial et Caparros-Mencacci, 2007). En préconisant le terme *accompagnement*, ces auteurs réfèrent à la relation d'aide, à la collaboration entre partenaires égaux, au soutien mutuel pour atteindre un but commun, soit l'amélioration de l'enseignement afin d'assurer la réussite des élèves. Par ailleurs, Lafortune et Deaudelin (2001) définissent l'accompagnement comme un « soutien apporté à des personnes en situation d'apprentissage pour qu'elles puissent cheminer dans la construction de leurs connaissances [et dans le développement de leurs compétences] » (p. 199). Lavoie et Royal (2014) ajoutent à cette définition l'aspect relationnel qui est essentiel dans la démarche d'accompagnement. De plus, ces auteurs ajoutent que l'accompagnement se construit notamment à travers des rencontres tout en s'intéressant au développement professionnel.

Dans le cadre de cet essai, nous définissons donc l'accompagnement comme une approche qui s'applique à une personne, à un groupe de personnes ou à une collectivité qui a pour but de soutenir le développement professionnel. Dans cette approche, la direction d'établissement scolaire soutient la réflexion professionnelle de l'enseignant dans le but de favoriser la réussite éducative des élèves (Lafortune et Deaudelin, 2001; Lauzon et

Madgin, 2003; Vial et Caparros-Mencacci, 2007; Lavoie et Royal, 2014; Bouchamma *et al.*, 2016; Potvin, 2016).

Nous tenons à préciser que, dans cet essai, l'accompagnement exclut l'évaluation de l'enseignant, par exemple dans le cas des enseignants à statut précaire et des enseignants considérés en difficulté où le but est de soutenir l'enseignant et de recueillir des données pour l'évaluer avant d'obtenir une permanence. Potvin (2016) affirme que la relation hiérarchique entre patron et employé n'est pas compatible avec l'approche d'accompagnement retenue. Dans le cadre de cet essai, la définition de l'accompagnement n'inclut donc pas l'évaluation de l'enseignant (Bouchamma *et al.*, 2015; Potvin, 2016). Dans la section suivante, il est question du rôle de la direction d'établissement scolaire quant à l'accompagnement.

2.3 Le rôle de la direction d'établissement scolaire relatif à l'accompagnement

Plusieurs auteurs mettent en évidence le rôle primordial de la direction d'établissement scolaire dans l'insertion et dans la rétention des enseignants débutants. Une récente étude de Karsenti (2017) révèle que 96,5 % des 483 nouveaux enseignants² québécois de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire interrogés sont d'avis que la direction de l'établissement joue un rôle central dans leur insertion professionnelle. La

² Dans le cadre de cette étude, les nouveaux enseignants avaient une expérience d'enseignement qui variait entre « moins d'un an » à « 4 à 5 ans » (Karsenti, 2017).

direction doit, selon Colley (2002, cité dans Martineau et Vallerand, 2006), s'assurer que l'insertion professionnelle de l'enseignant novice soit considérée comme une responsabilité partagée par tous les membres de l'école. La direction doit également assurer une culture scolaire de travail en collégialité et de collaboration entre les membres du personnel enseignant de son école, ce qui permet aux enseignants débutants de s'intégrer plus facilement à l'équipe-école (Baillauquès et Breuse, 1993; Feiman-Nemser, 2003; Lamarre, 2004). Enfin, la direction devrait s'assurer que les enseignants ne se retrouvent pas avec une tâche trop lourde. Selon Martineau, Presseau et Portelance (2005), une tâche trop lourde implique notamment une classe comportant un nombre élevé d'élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage. Or, actuellement, ces classes sont confiées aux enseignants débutants, car étant donné qu'ils choisissent en dernier leur affectation, c'est eux qui se retrouvent avec ces classes qui présentent un défi supplémentaire pour un enseignant en insertion professionnelle (Martineau *et al.*, 2005; Mukamurera et Desbiens, 2017a).

De plus, selon Lavoie et Royal (2014), les directions d'établissement sont des acteurs ayant une influence importante tant sur la qualité des apprentissages des élèves que sur le développement professionnel du personnel enseignant. En ce sens, l'accompagnement mené par les directions d'établissement scolaire auprès des enseignants, notamment à la suite d'activités de formation continue menées par des formateurs externes, favoriserait le transfert des apprentissages et par le fait même l'amélioration de leurs pratiques pédagogiques auprès de leurs élèves. Les rétroactions de l'accompagnateur, qui est ici la

direction d'établissement scolaire, favoriseraient la prise de conscience des apprentissages réalisés. De plus, les qualités et les attitudes particulières qui doivent être déployées par la direction d'établissement scolaire, c'est-à-dire la constance du soutien, l'attention particulière à chacun et la prise en compte du point de vue de l'enseignant, sont primordiales afin d'offrir un accompagnement adéquat (Lavoie et Royal, 2014).

Enfin, soulignons que, selon Potvin (2016), la demande d'accompagnement peut provenir d'un enseignant qui choisit librement et volontairement de se faire aider dans une démarche de perfectionnement, de développement de ses compétences professionnelles ou d'expérimentation d'une nouvelle pratique. La demande d'accompagnement peut aussi provenir de l'équipe-école ou d'une proposition de la direction dans laquelle l'enseignant se voit offrir la possibilité de bénéficier d'un accompagnement pour composer avec un changement ou en réponse à un besoin. Peu importe que la demande d'accompagnement provienne de l'enseignant, de l'équipe-école ou de la direction, ce qui importe est que l'accompagnement soit mis en place.

2.4 Les démarches d'accompagnement

À la suite de notre recension des écrits, deux démarches d'accompagnement ont été identifiées : celle de Lafortune et Deaudelin (2001) ainsi que celle de Lavoie et Royal (2014). Quoique différentes dans leur vision de l'accompagnement, nous présentons ici succinctement les deux démarches recensées dans les écrits scientifiques.

2.4.1 La démarche d'accompagnement de Lafortune et Deaudelin (2001)

La démarche d'accompagnement de Lafortune et Deaudelin (2001) préconise l'accompagnement en tant que groupe de personnes accompagnées et non pas sous forme de rencontres individuelles. Dans leur vision de l'accompagnement, ces auteurs évoquent la nécessité pour l'accompagnateur de se montrer ouvert à la remise en question et à l'autoévaluation, car il agit lui-même comme un modèle d'ouverture aux changements de ses propres pratiques professionnelles et, par le fait même, démontre un engagement dans une démarche de pratique réflexive.

Cet accompagnement s'inscrit dans une perspective socioconstructiviste, dans laquelle l'objectif premier est de susciter des conflits sociocognitifs, ce qui permettrait de développer les compétences professionnelles des enseignants, et ce, en interaction avec leurs pairs. La perspective socioconstructiviste suppose que les enseignants accompagnés prennent conscience de ce qui se passe au cours de leur action pédagogique tout en prenant une distance critique par rapport à celle-ci. L'objectif ultime est que les enseignants réinvestissent la réflexion collective et l'analyse de leurs pratiques pour amener ultimement au développement d'un agir compétent professionnel. Cette conception suppose le suivi d'un groupe de personnes sur une période de plusieurs mois jusqu'à plus d'une année (Lafortune et Deaudelin, 2001).

2.4.2 La démarche d'accompagnement de Lavoie et Royal (2014)

La démarche d'accompagnement du développement professionnel de Lavoie et Royal (2014), telle que présentée à la figure 1, se déroule en trois rencontres individuelles et en des rencontres de suivi entre les rencontres individuelles, de rencontres en équipe-matière et d'observations en classe. L'objectif des rencontres est de susciter l'engagement de l'enseignant dans une pratique réflexive en l'amenant à formuler ce qu'il envisage de modifier dans sa pratique.

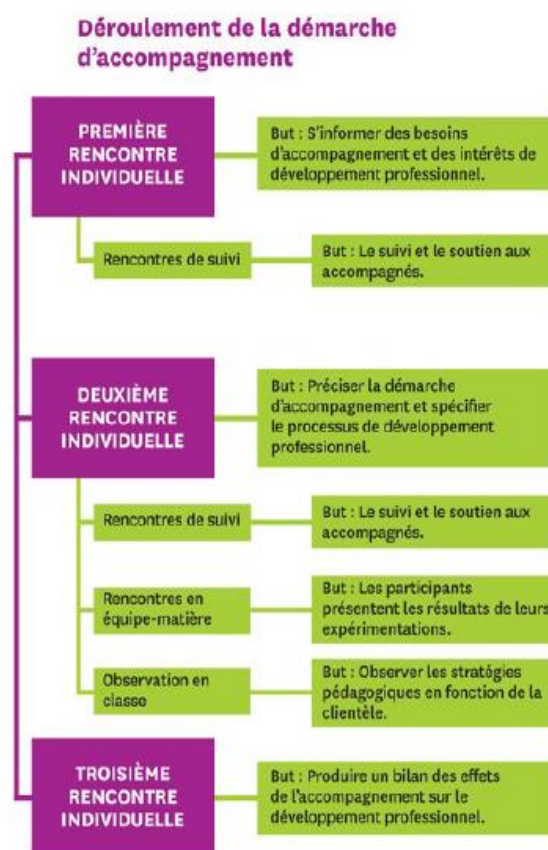


Figure 1 : La démarche d'accompagnement de Lavoie et Royal (2014)

La première rencontre vise à recenser les besoins, les intérêts de développement professionnel et à s'entendre avec l'enseignant au sujet de la démarche d'accompagnement elle-même. Par la suite, les problématiques d'apprentissage chez les élèves et les actions envisagées pour y pallier sont abordées et mises en relation avec la formation suivie. La deuxième rencontre permet de consolider et de mettre en marche un projet spécifique avec chacun des accompagnés. Un plan de travail est établi et prévoit des actions tant de la part de l'enseignant que de l'accompagnateur. À titre d'exemple, la révision de scénarios d'apprentissage ou le recours au tableau interactif sont des projets de transfert pour les enseignants. Enfin, la dernière rencontre traite du bilan des effets de l'accompagnement sur le développement professionnel.

Les observations colligées lors d'une recherche-action de Lavoie et Royal (2014) montrent que le recours à une démarche rigoureuse, explicite et centrée sur les besoins de développement professionnel des enseignants entraîne des retombées positives. Les enseignants affirment la nécessité d'être soutenus tout au long de la démarche d'accompagnement pour que les changements sur le plan pédagogique puissent s'ancrer dans leur pratique professionnelle. L'importance accordée aux moments de réflexion, individuelle ou collective, constitue un élément fondamental de la démarche, et ce, tant pour les enseignants accompagnés que pour la direction d'établissement scolaire qui a le rôle d'accompagnateur. De plus, les enseignants reconnaissent l'impact positif qu'a eu l'accompagnement sur leur développement professionnel.

2.5 L'objectif de la recherche

Étant donné la Loi sur l'instruction publique du Québec (LIP) qui accorde le devoir de l'accompagnement des enseignants en début de carrière à la direction d'établissement scolaire et que ce rôle d'accompagnement semble crucial pour assurer la rétention des nouveaux enseignants, nous souhaitons en apprendre davantage au sujet des pratiques déclarées par les directions d'établissement scolaire qui accompagnent les enseignants en insertion professionnelle au sein de leur organisation scolaire. Il s'avère essentiel de rappeler que notre définition de l'accompagnement exclut l'évaluation des enseignants et que l'accompagnement est fait uniquement dans l'objectif d'un développement professionnel des compétences professionnelles de l'enseignant afin d'assurer la réussite des élèves. L'objectif de cette recherche est donc de décrire les pratiques déclarées d'accompagnement de directions d'établissement scolaire d'enseignants de l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire en insertion professionnelle.

CHAPITRE III

MÉTHODOLOGIE

Dans ce chapitre, nous traitons de la méthodologie de notre recherche. D'abord, nous précisons dans l'ordre notre type de recherche, les sources des données recueillies, la méthode de collecte de données et nous évoquons le traitement et l'analyse des données. Ultimement, nous discutons des considérations éthiques de notre recherche.

3.1 Le type de recherche

Le type de recherche choisi pour cet essai de maîtrise est de nature qualitative/interprétative (Savoie-Zajc, 2011). Comme le souligne Savoie-Zajc (2011), la recherche de nature qualitative/interprétative cherche à comprendre l'acte professionnel de façon à pouvoir ensuite agir sur celui-ci. Elle est donc inductive, car nous voulons dégager la théorie des résultats obtenus en interprétant le phénomène étudié, c'est-à-dire décrire les pratiques d'accompagnement à la suite de l'analyse des données tirées d'entretiens³ semi-dirigés (Gaudreau, 2011). Aussi, elle est descriptive, car elle cherche à tracer le portrait de la situation de l'accompagnement de l'enseignant en insertion

³ Dans le cadre de cette recherche qualitative, le terme « entretien » est privilégié à celui d'« entrevue », car, selon Boutin (1997), ce terme est plus juste lorsqu'il désigne une collecte de données dans le cadre d'une recherche.

professionnelle par la direction d'établissement scolaire à partir d'un nombre restreint de sujets (Gaudreau, 2011). De plus, notre recherche est fondamentale, car elle est axée sur la production de connaissances nouvelles pour le domaine scientifique (Gaudreau, 2011). Selon Savoie-Zajc (2011), une recherche fondamentale vise à connaître, à comprendre et à expliquer un objet d'étude. Notre recherche est également empirique, car d'après Gaudreau (2011), une recherche de type empirique comprend une collecte de données dans le monde concret pour décrire ou expliquer un phénomène. En somme, dans notre étude, nous collignons des données portant sur des pratiques déclarées d'accompagnement des enseignants en insertion professionnelle auprès de directions d'établissement scolaire.

À la lumière de ce qui précède, nous voulions décrire les pratiques déclarées d'accompagnement afin d'en apprendre davantage sur le soutien qui est offert aux enseignants en insertion professionnelle de la part de la direction d'établissement scolaire. C'est pourquoi le type de recherche qualitative/interprétative a été sélectionné. En effet, nous voulions, dans le cadre de cet essai, comprendre le sens de la réalité vécue par la direction d'établissement scolaire qui vit un processus d'accompagnement d'enseignants en insertion professionnelle. Ce sens de la réalité est construit notamment entre l'étudiant-chercheur et les participants à l'étude, soit des directions d'établissement scolaire. Éventuellement, nous souhaitons que les utilisateurs des résultats de la recherche puissent tirer profit de ces derniers dans leur propre organisation scolaire (Savoie-Zajc, 2011).

3.2 Les sources de données

Comme le mentionne Gaudreau (2011), il n'est pas possible de réaliser une recherche en sciences de l'éducation qui implique tous les individus d'une population. En ce qui nous concerne, la population retenue dans le cadre de cette recherche représente des directions d'établissement scolaire de l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire du Québec. Le but de notre recherche n'est pas de généraliser les résultats à l'ensemble de la population. Dans cette optique, selon Gaudreau (2011), l'échantillonnage n'a pas à respecter les conditions nécessaires à une généralisation. Afin de répondre à notre objectif de recherche, nous avons eu recours à l'échantillonnage de cas typiques. Nous avons donc choisi des directions d'établissement scolaire qui représentaient des cas les plus caractéristiques et typiques à partir de critères de sélection préétablis. Pour être sélectionnées, les directions devaient être reconnues comme pratiquant l'accompagnement des enseignants en insertion professionnelle. Dans cette visée, ils ont été recommandés par des experts du domaine, soit des chercheurs du milieu universitaire ou par des pairs qui étaient en mesure de témoigner que leur pair pratiquait un accompagnement auprès d'enseignants en insertion professionnelle. Les directions adjointes, à la condition que leur soit confiée cette tâche d'accompagnement des enseignants en insertion professionnelle, pouvaient aussi être sélectionnées. Les directions et les directions adjointes devaient aussi occuper un poste de cadre depuis au moins cinq ans de façon à avoir développé une expertise par rapport à l'objet de notre recherche, soit l'accompagnement des enseignants en insertion professionnelle.

3.3 Les sujets de la recherche

Dans le cadre de cette recherche, nous avons été en mesure de recruter trois sujets, ce qui était suffisant pour atteindre les objectifs de la recherche. Le tableau suivant présente les principales caractéristiques de ces trois sujets.

Tableau 1 : Les caractéristiques des trois sujets de la recherche

Sujet	Lieu de travail	Nombre d'années d'expérience en direction	Direction ou direction adjointe	Sexe
S1	École d'éducation préscolaire	12 années	Direction	Féminin
S2	École d'éducation préscolaire et d'enseignement primaire	7 années	Direction	Féminin
S3	École d'éducation préscolaire et d'enseignement primaire	11 années	Direction	Féminin

3.4 La collecte de données

Les données ont été collectées à l'aide d'entretiens semi-dirigés réalisés à partir d'un schéma d'entretien (appendice A) qui était composé essentiellement de questions ouvertes, car, selon Fortin et Gagnon (2010), les questions ouvertes laissent le répondant libre de répondre ce qu'il veut tout en permettant de recueillir une information plus détaillée que des questions fermées. De plus, d'après Boutin (1997), un entretien à questions ouvertes est centré sur les sujets de l'enquête et sur leurs perceptions de l'objet de recherche, tout en leur permettant une certaine liberté quant aux réponses fournies. Un avantage de ce type d'entretien est que le chercheur est libre de le diriger dans toutes les directions qu'il estime intéressantes et susceptibles de fournir des données pertinentes (Boutin, 1997).

Les questions formulées visaient l'atteinte de l'objectif de recherche qui était de décrire les pratiques déclarées d'accompagnement effectuées par les directions d'établissement scolaire. Parmi l'ensemble des formes d'entretiens disponibles en recherche qualitative, nous avons choisi l'entretien semi-dirigé, car comme le mentionne Dumais (2008), l'entretien semi-dirigé permet aux sujets de s'exprimer librement sans qu'ils soient nécessairement contraints par un canevas rigide de questions. De plus, selon Fortin et Gagnon (2010), l'entretien constituerait l'une des meilleures méthodes de collecte des données qualitatives sur des sujets complexes et il permettrait d'obtenir un taux de réponse élevé. De plus, comme le mentionne Savoie-Zajc (2011), l'entretien semi-dirigé est construit autour de thèmes se rapportant à la recherche, notamment l'accompagnement et l'insertion professionnelle des enseignants. Enfin, nous ne voulons pas généraliser les résultats à l'ensemble des milieux scolaires du Québec. Nous souhaitons plutôt explorer l'accompagnement de trois directions d'établissement scolaire qui répondent à certains critères prédéterminés comme mentionné précédemment.

3.5 Le traitement et l'analyse des données

L'analyse des données, comme l'indique Deslauriers (1991), consiste à faire émerger les liens à travers les faits accumulés lors de la collecte des données de façon à saisir le sens des données recueillies. Dans notre cas, comme nous avons réalisé des entretiens semi-dirigés, l'analyse du contenu a été faite à l'aide des verbatims de chacun des entretiens de façon à établir le corpus (Gaudreau, 2011). Ensuite, nous avons effectué une analyse

approfondie de chacun des verbatims de façon isolée, soit une analyse verticale (Gaudreau, 2011). Ensuite, nous avons effectué une analyse de l'ensemble des trois verbatims des entretiens en regroupant les énoncés qui semblaient apparentés par unités de sens, ce que Gaudreau (2011) nomme une analyse transversale. Selon Fortin et Gagnon (2010), par l'analyse, nous voulions mesurer la fréquence, l'ordre ou l'intensité de certains mots, phrases, ou expressions ainsi que de certains faits ou évènements. En ce qui concerne notre recherche, comme nous avons analysé les pratiques déclarées, nous avons obtenu principalement des faits élaborés à partir d'expériences réelles vécues par les directions d'établissement scolaire relativement à l'accompagnement des enseignants en insertion professionnelle.

3.6 Les considérations éthiques

Pour réaliser notre recherche, nous avons respecté la Politique d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'Université du Québec à Trois-Rivières. Nous avons obtenu notre certification éthique le 31 janvier 2018 (appendice B). Nous avons premièrement envoyé par courriel notre formulaire d'information et de consentement aux directions qui avaient accepté de participer à notre recherche (appendice C). Puis, nous leur avons demandé de le lire, de le signer et de nous le retourner par courriel. Lorsque nous avons transcrit l'entretien semi-dirigé, nous avons pris soin d'attribuer un code à chacun des trois sujets, soit S1, S2 et S3.

CHAPITRE IV

RÉSULTATS

Dans ce chapitre, les résultats de la recherche sont présentés selon sept thèmes qui ont émergé de l'analyse de contenu des entretiens et non systématiquement selon les réponses obtenues à chacune des questions. Les données sont donc issues de trois entretiens semi-dirigés menés auprès de directions d'établissement scolaire qui déclarent accompagner des enseignants de l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire en insertion professionnelle.

4.1 L'accompagnement des enseignants en insertion professionnelle du point de vue de trois directions d'établissement scolaire

Lors de l'entretien semi-dirigé⁴, nous avons dans un premier temps questionné les directions d'établissement scolaire dans le but de connaître leur compréhension du concept de l'accompagnement des enseignants en insertion professionnelle. Au préalable, nous leur avons rappelé la définition de l'insertion professionnelle de Martineau et Vallerand (2005, p. 12), à savoir « une expérience de vie au travail qui implique un processus d'adaptation et d'évolution chez le nouvel enseignant et qui se produit lors des débuts dans la profession », période qui dure environ sept ans pour l'enseignant en début

⁴ Le schéma d'entretien semi-dirigé est présenté à l'appendice A.

de carrière (Vonk et Schras, 1987). Nous avons présenté cette définition à nos sujets dans le but de leur permettre de bien comprendre le concept de l'insertion professionnelle et pour que les sujets puissent nous entretenir sur leurs pratiques auprès d'enseignants en insertion professionnelle exclusivement, qui ont de zéro à sept ans d'expérience rappelons-le, et ce, de façon à être en cohérence avec l'objectif de la présente recherche.

Selon deux sujets (S1 et S3), l'accompagnement se fait au moyen de rencontres, formelles ou informelles, entre la direction d'établissement scolaire et l'enseignant en insertion professionnelle :

« oui il y a une rencontre au départ, dans mon bureau, mais après au besoin on peut en faire d'autres rencontres formelles puis il va y en avoir d'autres pour l'évaluation, mais il y a beaucoup beaucoup de rencontres qui se font dans la classe après l'école sur l'heure du midi par rapport à ce que j'ai observé quand j'ai fait mes tournées d'école⁵ » (S1)

« Pour moi l'accompagnement c'est de prendre le temps de un de de rencontrer l'enseignante de manière planifiée, puis le but des rencontres pour moi c'est vraiment de voir deux choses, moi j'entre par la porte de la réussite des élèves et ça va m'amener à découvrir de quoi l'enseignant a besoin comme soutien » (S3).

Pour ce qui est du troisième sujet, celui-ci mentionne « qu'on accueille les nouveaux enseignants, qu'ils soient nouveaux [...] dans la fonction ou à notre école » (S2). Ce dernier sujet mentionne donc accueillir l'enseignant, mais sans évoquer une quelconque rencontre de façon explicite contrairement aux deux autres sujets qui mentionnent de façon explicite et systématique rencontrer les enseignants en insertion professionnelle. Il

⁵ Nous avons transcrit exactement ce qui a été dit par le sujet, ce qui inclut parfois certaines erreurs syntaxiques et morphologiques à l'écrit.

semble que les rencontres se traduisent par une démarche de collaboration et d'échanges, parfois avec la collaboration d'un conseiller pédagogique, qui se réalise entre la direction d'établissement scolaire et le nouvel enseignant :

« [si] c'est elle qui vient à moi à ce moment-là [...] je propose à cette enseignante-là qu'on fasse appel à la conseillère pédagogique en français pour qu'elle vienne travailler avec elle à regarder les tâches, les critères d'évaluation, sa manière d'enseigner, sa manière de corriger [...] parce qu'on doit dans un premier temps s'assurer que cette enseignante-là elle a tout ce qu'il faut pour bien porter un jugement sur les élèves alors elle se met en démarche et là la conseillère pédagogique va venir regarder avec elle plus finement l'évaluation de ses élèves puis proposer assurément des manières de faire autrement [...] mais toujours sous l'angle du soutien à elle, puis de l'amélioration de leurs pratiques, c'est vraiment comme ça que je l'apporte, par contre si je suis avec une enseignante réfractaire, je vais l'apporter sous l'angle de ma responsabilité comme gestionnaire d'établissement, alors si je suis avec quelqu'un qui est réfractaire, je vais très très très clairement nommer mes attentes parce que moi j'ai des obligations légales et moi mon rôle [est de m'assurer de] la qualité des services rendus à l'élève, alors si l'enseignante est réfractaire, je vais essayer de toutes les manières de l'amener à travailler en collaboration avec moi, de l'amener à reconnaître ses lacunes, mais si je suis vraiment avec une enseignante qui ne reconnaît pas ses difficultés, qui ne démontre pas de l'ouverture à faire autrement, là [je n'aurai] pas le choix d'y aller sous l'angle de ma responsabilité et là s'installent des rencontres plus formelles je dirais, mais [ce n'est] pas ma première porte d'entrée, parce que ça [ne] fait pas un beau climat pour l'enseignante puis ni pour moi non plus » (S3).

Le rôle de la direction d'établissement scolaire est multiple quant aux objectifs de ces rencontres d'accompagnement. Ces rôles, mentionnés par les sujets S2 et S3, se résument en premier lieu à accueillir le nouvel enseignant dans son nouveau milieu de travail. Lors de cet accueil, le sujet S2 se voit davantage comme un guide afin d'outiller l'enseignant, notamment sur le programme d'insertion professionnelle de la commission scolaire. Pour accueillir adéquatement l'enseignant, le sujet S2 remet un guide d'accueil à l'enseignant en insertion professionnelle contenant des informations factuelles comme le fonctionnement du courriel, de la suppléance et aussi à propos des conditions de travail. Quant au sujet S3, il mentionne, en ce qui concerne l'accueil, qu'il est important de

« prendre le temps de bien lui faire voir l'école, prendre le temps de s'assurer qu'elle a tout ce qu'il faut [...] dans sa classe [pour qu'elle puisse] bien fonctionner ». Selon S3, le but de la première rencontre est de découvrir de quoi l'enseignant a besoin comme soutien, et ce, en passant par la réussite des élèves. En effet, lors de cette rencontre, le sujet S3 affirme ceci :

« je fais le tour pour les enfants qui sont en difficulté, ça m'amène bien entendu à voir le niveau d'aisance de l'enseignante à me parler des difficultés des élèves alors si je vois que c'est difficile pour l'enseignante de m'en parler par exemple en français, là je vais proposer à l'enseignante d'aller, avoir un soutien d'une conseillère pédagogique, donc je vais voir avec elle son intérêt ou sa reconnaissance de son besoin là, alors des fois ça peut être aussi au niveau de la gestion de classe » (S3).

Dès la première rencontre, pour le sujet S3, il propose un suivi avec la conseillère pédagogique, ce qui n'est pas explicité pour les sujets S1 et S2. En fait, selon S2, la rencontre d'accueil entre la direction et le nouvel enseignant peut permettre selon le contexte de mettre en place un processus de mentorat qui consiste, selon Provencher (2010, p. 35), à « une relation au cours de laquelle une personne expérimentée investit sa sagesse ainsi que son expertise afin de favoriser le développement d'un autre que lui en fonction des objectifs professionnels et des compétences que ce dernier veut développer » :

« [à] chaque année je demande aux enseignants d'expérience, ceux qui ont envie d'accompagner un nouvel enseignant, [ce n'est] peut-être pas à la hauteur du travail fait, mais c'est reconnu aussi dans la tâche des enseignants qui acceptent d'être mentors et je dirais que c'est comme dans tout ce qui relève des relations humaines, certains partenariats fonctionnent super bien, puis d'autres plus ou moins, ça dépend des personnalités des gens » (S2).

Il semble donc, en ce qui concerne S2, qu'il importe de proposer à l'enseignant, et ce, dès son entrée dans son milieu scolaire, une démarche de mentorat dans laquelle le nouvel

enseignant est jumelé à un mentor, soit un enseignant d'expérience faisant partie de l'école et qui manifeste le désir d'agir comme mentor. Le mentorat peut être reconnu dans la tâche de l'enseignant d'expérience. Le sujet S2 souhaite également informer l'enseignant en insertion professionnelle des formations qui lui sont offertes dans le cadre du programme d'insertion professionnelle.

Les trois directions ayant participé à notre recherche ont fait mention qu'il existait au sein de leur commission scolaire un programme d'insertion professionnelle. Ce programme permet notamment aux nouveaux enseignants de s'inscrire à des formations adaptées à leur contexte d'insertion professionnelle. Il semble également important, selon le sujet S3, que la direction d'établissement informe l'enseignant des formations disponibles par l'entremise de la commission scolaire pour l'aider à bonifier sa pratique.

Selon les trois directions questionnées, les réponses émises semblent indiquer que le rôle de la direction d'établissement scolaire serait plus administratif que pédagogique lors de la première rencontre formelle avec un nouvel enseignant. En effet, selon S2, le rôle d'accompagner pédagogiquement un enseignant en insertion professionnelle est donné à l'enseignant d'expérience et, en ce qui concerne S3, celui-ci est donné à la conseillère pédagogique correspondant à la discipline pour laquelle un besoin se fait sentir de la part de l'enseignant. Précisions que pour S1, qui est direction d'établissement scolaire à l'éducation préscolaire, aucune mention n'a été faite en ce qui concerne l'accompagnement pédagogique.

4.2 La sélection des enseignants bénéficiant d'un accompagnement

Selon les trois directions rencontrées, plusieurs raisons sont mentionnées pour justifier l'accompagnement d'un enseignant en insertion professionnelle. Premièrement, selon le sujet S2, un enseignant est ciblé pour être accompagné lorsque :

« je [m'en] rends compte soit parce que la personne me dit [qu'elle en a besoin] ou parce que des collègues me [le rapportent] ou [que] des parents me le disent ou que je le constate de moi-même que ça ne va bien donc c'est à ce moment-là que [...] je vais rencontrer l'enseignant en insertion, on va regarder ce qui est disponible comme aide, qu'est-ce qui est utilisé puis on va bonifier ça, puis à ce moment-là je vais moi être plus active dans le dossier, je [ne] serai pas seulement là pour faire des références, mais moi je prendrai des rencontres avec cet enseignant-là pour voir comment les choses évoluent là » (S2).

Donc, selon le sujet S2, un enseignant en difficulté, qu'il soit en insertion professionnelle ou non, bénéficie systématiquement d'un accompagnement, car ce sujet précise qu'un besoin d'accompagnement peut concerner « n'importe quel enseignant [et que lorsque le besoin émerge] je vais rencontrer l'enseignant » (S2). Ce sujet mentionne qu'un accompagnement s'est déroulé avec une enseignante en particulier, car cette dernière changeait de champ d'enseignement, ayant passé d'enseignante de sciences à enseignante à l'éducation préscolaire, et ce, en plus de vivre un changement culturel :

« je pense que [cette transition] a été un petit choc pour elle, c'était une dame qui avait enseigné les sciences et là elle se ramassait au préscolaire la pauvre c'était un gros, gros défi [...] l'équipe du préscolaire la soutenait, et moi, et la [conseillère pédagogique], et les IPE⁶, on avait vraiment tout mis autour d'elle [...] pour [l']aider puis en plus elle avait un groupe qui n'était pas facile » (S2).

⁶ L'équipe de conseillers pédagogiques responsables de l'insertion professionnelle en enseignement

En ce qui concerne le sujet S1, il importe de rappeler qu'il s'agit d'une direction d'une école constituée uniquement de classes d'éducation préscolaire. Ce sujet mentionne qu'il offre de l'accompagnement systématiquement à tous les enseignants qui arrivent dans son milieu scolaire, mais qu'il va être adapté au besoin de l'enseignant et à son nombre d'années d'expérience dans la profession :

« je vais en offrir à tout le monde, c'est sûr qu'il va être différent selon chacun, il y en a qui vont arriver à l'école, puis sont plus solides, leur expérience de vie a fait en sorte qu'ils ont fait d'autres expériences avant d'être enseignants, puis là je vois que ça a l'air à bien se passer, c'est sûr qu'il n'y aura pas le même accompagnement que quelqu'un qui arrive dans la vingtaine qui [n'] a aucune expérience, qui [n'] est pas à l'aise, que je vois que dans la classe la gestion ça [ne] marche pas du tout, je vais faire un autre type d'accompagnement avec lui, donc tout le monde a un accompagnement, mais je pense qu'il faut vraiment le modeler à l'image, puis aux besoins des personnes, on peut avoir des types d'accompagnement autant qu'il y a des personnes qui entrent dans notre milieu » (S1).

Il semble donc important, selon les propos de ce sujet, d'adapter l'accompagnement offert à l'enseignant en insertion professionnelle, car tout enseignant n'a pas les mêmes forces ni les mêmes défis à relever en tant que nouvel enseignant. Ce sujet ajoute qu'il est important de considérer le groupe d'élèves qui est confié à l'enseignant :

« ça dépend aussi [de la classe dans laquelle l'enseignant se trouve], la première année [la] gestion de classe ça allait super bien, mais c'était un groupe [...] qui [...] était facile. L'année d'après, j'aurais pu m'attendre à ce que [comme] elle est à sa deuxième année [que la] gestion de classe ça va bien aller, mais non c'était un groupe différent puis ça a été difficile, il a fallu vraiment que j'offre un accompagnement à ce niveau-là, alors que j'aurais pu m'attendre normalement selon ce que moi j'aurais pensé c'est que la deuxième année probablement que la gestion de classe aurait été plus facile encore, mais il faut vraiment s'ajuster » (S1).

Le sujet S3, quant à lui, affirme ceci : « [lorsque j'identifie chez l'enseignante en insertion professionnelle] « certaines difficultés [...] alors je regarde avec elle ce que j'ai identifié puis on amorce une discussion au niveau du soutien, entre autres [car] sa classe elle est

vraiment difficile [...] au niveau de [la] gestion de classe » (S3). Le sujet S2 ajoute à cet effet que l'accompagnement « dépend vraiment [de la] personnalité [de l'enseignant] ».

Il semble donc important, selon les trois directions d'établissement scolaire rencontrées, d'accompagner un enseignant en insertion professionnelle en difficulté, d'accompagner un enseignant en changement de champ d'enseignement ou de milieu culturel et, enfin, d'adapter l'accompagnement en fonction des forces et des défis de chacun des enseignants qui sont accompagnés.

4.3 Les interventions de soutien menées par des directions d'établissement scolaire

Au préalable, il nous semble nécessaire de préciser ce que nous entendons par « interventions de soutien ». En fait, selon Legendre (2005), une intervention de soutien est, dans le domaine de la pédagogie, une intervention qui a pour but d'appuyer, de supporter ou de renforcer les pensées, les sensations ou les activités d'un élève ou d'un groupe, ce qui inclut les enseignants en insertion professionnelle dans le cadre de notre recherche. Nous voulions donc connaître les interventions de soutien menées par les directions d'établissement scolaire auprès des enseignants en insertion professionnelle. Selon le sujet S1, la première intervention de soutien à mener pour accompagner les enseignants en insertion professionnelle est l'observation de l'enseignant en contexte réel d'enseignement pour pouvoir ensuite faire un retour avec ce dernier :

« je vais aller faire de l'observation, je vais revenir sur le comment, le pourquoi, puis mettre des mots sur ce qu'ils font aussi [...] que ce soit en gestion de classe ou en

enseignement, ils sont très intuitifs, ils vont y aller parce que pour eux c'est comme ça qu'on doit le faire, puis des fois la plupart du temps ils ont raison, sauf qu'ils [ne] sont pas capables de le nommer en termes de recherche ou [de nommer] sur quoi ils s'appuient, mais souvent ça a un lien, c'est juste leur en faire prendre conscience, mais c'est ça je vais aller en classe beaucoup observer, je vais faire des retours avec eux » (S1).

En ce qui concerne les propos de cette direction, celle-ci semble agir comme un leader pédagogique, car d'après Pelletier (2008), un leader pédagogique constitue une référence par son pouvoir d'expertise relativement à ses connaissances et à ses compétences. Dans cet extrait, nous constatons donc que cette direction semble mettre à profit ses compétences et ses connaissances des données issues de la recherche afin de permettre à l'enseignant en insertion professionnelle de prendre conscience de ses actions pédagogiques. Bref, cette direction semble donc trouver important d'agir comme un leader pédagogique qui documente les interventions pédagogiques des enseignants en s'appuyant sur les données issues de la recherche.

Selon le sujet S2, il n'y a pas d'interventions particulières mises en place pour les enseignants en insertion professionnelle. Ce sujet mentionne que ses interventions sont universelles pour l'ensemble des enseignants de son milieu scolaire : « si j'ai des raisons de penser qu'un enseignant est en difficulté, peu importe qu'il soit nouveau ou pas, c'est sûr que là il va avoir un petit coup de pouce supplémentaire, il y a des rencontres professionnelles où on parle de pédagogie, mais ça, ça se fait avec tout le monde ». Par contre, le sujet ajoute, en ce qui concerne les nouveaux enseignants, qu'une attention particulière leur est donnée en raison, notamment, de l'évaluation de rendement que la

direction d'établissement scolaire doit effectuer lors des deux premiers contrats en enseignement :

« c'est sûr qu'avec les nouveaux je vais leur dire que s'ils ont besoin de quoi que ce soit, ils peuvent venir me voir, je vais jeter un petit coup d'œil, parce que souvent aussi je vais devoir les évaluer, donc dans les premières années, donc il y a des évaluations de rendement, donc ça je vais leur laisser le temps d'arriver, mais par exemple, on est dans cette période-ci, je rencontre les enseignants pour leur montrer la grille [d'évaluation de rendement], leur dire que j'irai observer, que ça sera sous forme d'échanges au départ, ils auront l'occasion de participer à cette évaluation-là [de] rectifier les petites choses qui seraient à rectifier avant qu'on arrive à l'évaluation finale, mais encore là, des enseignants en évaluation pour toutes sortes de raisons il peut y [en] avoir aussi qui [ne] sont pas nouveaux là, mais avec les nouveaux c'est plus fréquent » (S2).

En ce qui a trait au sujet S3, celui-ci affirme être disponible pour répondre aux questions ponctuelles des nouveaux enseignants. Ce sujet nomme cette gestion une « gestion de la porte ouverte » :

« je suis une direction qui a toujours sa porte de bureau ouverte, je dirais à 90 % du temps, puis là les enseignants quand ils sont en période libre ils passent et [je réponds] sur-le-champ à un enseignant qui a une petite question pour que lui il puisse continuer après puis moi en même temps ça me donne accès à l'enseignant, ceux qui ne viennent jamais me poser des petites questions, ça me sonne des petits sons de cloche, alors j'y vais autrement aller les rechercher » (S3).

Selon le sujet S1, c'est en ce qui concerne la gestion de classe que le besoin d'interventions de soutien est le plus criant de la part des enseignants en insertion professionnelle :

« la gestion de classe, parce que quand on sort de l'université au niveau de la théorie, de la matière puis tout ça, ça n'importe qui qui a le moins de potentiel peut arriver à comprendre les savoirs à enseigner, le comment l'enseigner ça c'est autre chose, ça oui ça peut en dérouter plusieurs quand ils sont en insertion, parce qu'ils connaissent la matière, mais savoir comment la transmettre c'est quelque chose, mais [...] la gestion de classe, j'aurai beau avoir le meilleur enseignant, c'est vraiment ça qui les insécurise » (S1).

D'ailleurs, dans un même ordre d'idées, le sujet S3 mentionne que la première étape lors d'une demande de soutien de la part de l'enseignant est de vérifier si la gestion de classe

de l'enseignant est efficace : « il faut que je m'assure que ta gestion de classe est adéquate, sinon on va donner des coups d'épée dans l'eau ». Enfin, la direction S3 mentionne que l'enseignant en insertion professionnelle qui n'a pas une gestion de classe adéquate entraîne des répercussions néfastes pour lui-même et pour ses collègues de travail :

« l'enseignante en insertion professionnelle qui n'arrive pas en gestion de classe a un impact pour elle-même aussi auprès de ses collègues parce que dans ce cas-ci elle avait de la difficulté [...] des enseignants habitués à l'école qui disaient gérer son corridor, parce que quand ils entraient de dehors ils [doivent être] en silence, elle n'y arrivait pas. Et là ce que ça a fini par faire, ça finit par user les autres, ça [a] fini par dire, l'enseignante en insertion professionnelle qui n'arrive pas elle est à la remorque des autres, à un moment donné professionnellement [ce n'est] pas bien non plus, et le fait de replacer ça [cela] a redonné de l'air à cette enseignante-là, je la vois beaucoup plus rayonnante [...] je vois que sa posture a changé, je vois [qu'au] salon du personnel à l'heure du dîner, elle est présente et elle est toute là maintenant, avant c'est comme si je la voyais rentrer un peu de côté au salon du personnel, c'est [...] parce qu'elle n'y arrivait pas et je vous dirais qu'aux alentours des fêtes avant que la [psychoéducatrice] clinicienne embarque moi je voyais beaucoup d'épuisement professionnel chez elle, beaucoup de signes inquiétants, je sais qu'elle a pleuré beaucoup, parce que la tâche était beaucoup trop difficile, depuis qu'elle a cet accompagnement-là, oui la tâche est difficile, mais elle sent qu'elle peut communiquer avec la [psychoéducatrice] clinicienne et je sais qu'elle communique avec elle » (S3).

Il semble donc que ce qui précède l'intervention de soutien menée par la direction d'établissement scolaire, selon deux des trois sujets, est l'observation de l'enseignant en insertion professionnelle en contexte réel d'enseignement. Nous constatons également, selon les propos de deux des sujets, que les interventions de soutien liées à la gestion de la classe prennent une place importante, car elles répondent à un réel besoin de soutien de la part des enseignants en insertion professionnelle.

4.4 La collaboration d'autres enseignants de l'organisation scolaire à travers l'accompagnement et le leadership de la direction

Selon deux des trois directions d'établissement scolaire rencontrées, il semble que la collaboration des membres du personnel de l'organisation scolaire soit primordiale dans une démarche d'accompagnement mise en place par la direction d'établissement scolaire.

Selon le sujet S1, la collaboration des enseignants d'expérience est considérée comme une piste à privilégier dans la mise en place d'une démarche d'accompagnement. Il importe toutefois d'effectuer un choix judicieux autant pour la direction d'établissement scolaire que pour l'enseignant mentoré afin de pouvoir établir une relation de confiance entre le mentoré (l'enseignant en insertion professionnelle) et le mentor (l'enseignant d'expérience) :

« je pense que c'est important toute cette collaboration-là, puis il ne faut pas que ça se fasse dans un esprit de jugement c'est sûr, il faut que la personne soit en confiance, puis qu'elle soit à l'aise [avec] les personnes avec qui elle se jumèle, il y a une place là-dedans où la personne doit juger avec qui elle est à l'aise d'aller » (S1).

De plus, le choix des enseignants d'expérience qui agissent comme mentor est fait consciencieusement en fonction de leurs forces :

« [les enseignantes concernées] [ne] sont pas surprises quand je [leur] demande [...] d'accompagner [un enseignant] au niveau de la gestion de classe [...] puis par elles-mêmes [...] elles vont [...] rencontrer une [enseignante] en insertion pour parler [de] pédagogie puis elles vont dire [...] je t'inviterais à aller voir une telle [enseignante], parce que le côté plus gestion de classe, elle elle a développé quelque chose, je pense que ce serait intéressant que tu ailles la voir » (S1).

Pour poursuivre, le sujet S2 affirme que la présence d'un enseignant d'expérience qui fait partie du même milieu scolaire que l'enseignant en insertion professionnelle est ce qu'il y a de plus gagnant pour l'accompagnement :

« avec l'enseignant d'expérience je trouve que c'est, l'enseignant d'expérience dans l'école je trouve que c'est ce qu'il y a de plus gagnant, parce que ça prend quelqu'un qui est près au quotidien » et « de préférence dans le même cycle c'est ce qu'on essaie de faire [lorsque c'est possible] » (S2).

Ce sujet précise que le rôle de l'enseignant d'expérience qui agit comme mentor est d'aider l'enseignant en insertion professionnelle :

« [à] planifier, [à] échanger des idées sur des projets, le matériel préférable à utiliser pour voir tel [...] contenu, donc [...] c'est un accompagnement plus en profondeur [...] une fois par étape, on s'assoit ensemble, on regarde où on s'en va pour la prochaine étape, qu'est-ce qu'on veut faire, quelles épreuves on veut utiliser, est-ce que tu te sens bien là-dedans, est-ce que t'as besoin d'aide, en science voici les thématiques que moi j'ai choisies, qu'est-ce que tu en penses [...] si on montait des ateliers ensemble » (S2).

Selon les propos de deux des trois sujets, il semble donc que la collaboration avec d'autres enseignants de l'organisation scolaire est essentielle pour bien accompagner les enseignants en insertion professionnelle et que l'enseignant d'expérience est une ressource profitable pour mener à terme une démarche de mentorat bénéfique à l'enseignant en insertion professionnelle.

4.5 Les retombées de l'accompagnement des enseignants en insertion professionnelle : les bénéfices et les défis

Plusieurs retombées sont soulignées par les trois directions d'établissement scolaire en ce qui a trait à la mise en œuvre d'interventions permettant l'accompagnement des

enseignants en insertion professionnelle. C'est davantage des bénéfices que des défis qui ont été explicités par les directions d'établissement scolaire. Selon le sujet S1, le bénéfice le plus important d'accompagner les enseignants en insertion professionnelle est les retombées sur les élèves : « mieux nos profs vont vivre leur insertion professionnelle, plus ça va faire, je crois, des profs qui vont être efficaces qui vont travailler avec les élèves là de façon la plus optimale possible » (S1). Cet extrait nous laisse croire que le fait d'accompagner les enseignants entraînerait des retombées positives sur les élèves.

Selon le sujet S2, le bénéfice le plus important d'accompagner les enseignants en insertion professionnelle est que cela assurerait davantage leur rétention dans la profession :

« l'enseignant sent qu'il a plusieurs ressources, il a un réseau autour de lui, un filet de sécurité, parce qu'on sait que plusieurs nouveaux enseignants vont abandonner devant la lourdeur de la tâche, c'est un travail où les gens sont assez isolés une fois dans la classe, ça s'exerce seul donc je pense que c'est surtout de cet aspect-là de créer un climat dans l'école qui fait en sorte que les gens [ne] sont pas craintifs de dire qu'ils [ne] comprennent pas quelque chose ou qu'ils ont besoin d'aide ou qui favorisent l'entraide des collègues, puis je pense que si nos nouveaux arrivent puis ils se sentent qu'il y a ce filet, ce réseau, ils vont se sentir plus efficaces dans le travail, puis tout le monde sera gagnant [...] je pense que c'est bon pour développer le sentiment d'appartenance, c'est ça, accroître le sentiment d'efficacité, puis, ça contribue aussi à même au développement professionnel de l'équipe parce que les nouveaux qui arrivent, arrivent avec parfois des, différentes visions, différentes façons de faire, je pense que le partage est très important » (S2).

Selon le sujet S1, une autre répercussion positive de l'accompagnement des enseignants en insertion professionnelle est les retombées positives que cela entraînerait sur l'enseignant en insertion professionnelle. En effet, aux dires de ce sujet, lorsqu'une communauté d'apprentissage par les pairs se met en marche autour de l'enseignant en

insertion professionnelle, cela lui permettrait de se sentir plus efficace sur le plan de ses compétences professionnelles :

« Moi je pense que c'est un investissement c'est vraiment important c'est tout de suite quand ils entrent qu'on doit les accrocher puis on les prend sous notre aile tout le monde ensemble comme communauté d'apprentissage, puis quand ça je parle de mon école à moi, c'est clair que c'est une grande école, mais toutes les fois où j'ai eu une nouvelle prof qui entre, les profs qui sont autour de son local vont tout de suite s'offrir pour l'aider, vont tout de suite lui offrir du soutien, moi je fais la même chose, donc oui je pense que c'est important de le faire tout de suite pour en sorte qu'on ait les profs les plus solides possible le plus rapidement possible aussi » (S1).

Enfin, le sujet S3 mentionne comme bénéfique que le fait de soutenir les enseignants en insertion professionnelle permet de développer une certaine collaboration entre l'enseignant et la direction d'établissement scolaire : « il faut que j'aie une collaboration avec l'enseignante, et ça je le nomme avec l'enseignant, quand je n'ai pas de collaboration, je dis à l'enseignant je vais être limitée dans [mon] pouvoir [de] te soutenir ». Cette collaboration serait bénéfique dans le sens où la direction d'établissement pourrait davantage appuyer l'enseignant par exemple dans une situation où un parent lui téléphonerait pour manifester son inquiétude relativement aux résultats de son enfant qui sont à la baisse : « quand le parent va m'appeler pour dire ça n'a pas de bon sens [...] mon enfant a baissé de 20 % en français lecture, je vais être à même de dire, oui je le sais, j'ai été saisie de la situation, je suis en discussion avec l'enseignante » (S3).

Le seul défi mentionné lors des entretiens relativement à l'accompagnement des enseignants en insertion professionnelle a été évoqué par le sujet S3. Ce défi consiste à réussir à mener un accompagnement auprès des enseignants en insertion professionnelle

qui sont réfractaires à accepter que la direction d'établissement scolaire agisse comme accompagnateur auprès d'eux. Il s'agit donc, selon S3,

« d'aller voir la raison pour laquelle ils ne veulent pas se mettre en démarche d'accompagnement [et] de garder la communication avec l'enseignant en insertion professionnelle, se voir suffisamment rassurante [en tant que direction] pour qu'elle accepte [de se mettre en démarche et] d'identifier la raison, parce qu'il y a toujours une raison s'il y a un refus, ce que je trouve le plus difficile, c'est quand il n'y a pas de reconnaissance de la difficulté malgré toutes les interventions, ça c'est difficile » (S3).

Bref, selon les trois directions d'établissement scolaire rencontrées, les bénéficiaires seraient plus importants que les défis en ce qui concerne les retombées de l'accompagnement des enseignants en insertion professionnelle.

4.6 Le niveau d'aisance des directions d'établissement scolaire relativement à l'accompagnement des enseignants en insertion professionnelle

Les trois sujets affirment être relativement à l'aise de pratiquer l'accompagnement des enseignants en insertion professionnelle. En effet, lorsque nous les avons questionnés à savoir s'ils étaient à l'aise de pratiquer l'accompagnement, ceux-ci ont répondu : « oui de plus en plus, je dirais que cette année particulièrement parce que je vois vraiment des jeunes enseignants » (S3),

« ça va, c'est sûr qu'au départ, maintenant c'est correct, mais [...] moi j'étais prof du secondaire [...] puis ma première expérience en direction ça a été au primaire [...] les premières années en direction au primaire, il fallait que je m'approprie moi-même le primaire, là depuis 3 ans, c'est ma troisième année à l'école préscolaire, ça aussi ça a été un défi. C'est un autre type d'accompagnement complètement, là je dirais que mon niveau d'aisance je suis pas dans mes pantoufles, mais mes chaussures ne me font plus mal » (S1),

« je me sens très à l'aise [...] comme direction on a tous été [enseignants], donc c'est quelque chose qu'on comprend bien, c'est beaucoup plus facile pour moi d'accompagner

les nouveaux enseignants que les nouveaux concierges ou les nouvelles secrétaires ce que je dois aussi faire là, mais pour les nouveaux enseignants c'est facile ça va de soit pour moi » (S2).

Il semble donc que les trois directions d'établissement scolaire qui ont participé à cette recherche seraient assez à l'aise de pratiquer l'accompagnement auprès des enseignants en insertion professionnelle.

4.7 La formation des directions d'établissement scolaire relativement à l'accompagnement des enseignants en insertion professionnelle

Les directions d'établissement scolaire questionnées affirment toutes avoir reçu une formation en lien avec l'accompagnement. Cette formation a été dispensée soit lors de la formation universitaire de cycle supérieur en administration de l'éducation, soit par la commission scolaire lorsqu'elles sont entrées en poste comme direction d'établissement scolaire. Le sujet S1 précise d'ailleurs avoir reçu une formation :

« dans le cadre de la maîtrise, on a eu des cours. [La commission scolaire] nous accompagne aussi, on a un comité de direction qui travaille sur l'accompagnement des stagiaires et des enseignants [...] qui sont en insertion » (S1).

Par contre, ce même sujet ajoute à cet effet qu'une bonne partie de la compétence à accompagner des enseignants en insertion professionnelle s'acquière par l'expérience :

« il y a une bonne partie aussi que c'est sur le terrain, il y a une partie que c'est par expérience que je l'ai acquis, puis que je continue aussi avec chacun, j'apprends avec chacune des cohortes qui arrivent, puis avec oui je leur apporte de l'accompagnement, mais eux aussi m'apportent quand ils arrivent, au niveau de l'expérience, puis leurs questionnements [...] ça me forme ça aussi » (S1).

Quant au sujet S2, celui-ci affirme avoir reçu une formation qui lui permet de bien comprendre comment assurer une gestion efficace lors de l'accueil d'un enseignant en insertion professionnelle dans son milieu scolaire :

« [qui] m'a fait prendre conscience des défis puis de comment quand un enseignant arrive souvent on lui remet les clés puis on lui souhaite bonne chance là, de l'importance d'agir, ça m'a peut-être un petit peu permis d'organiser mieux ce qui [se] faisait dans l'école, il se faisait beaucoup de choses, mais juste de m'arrêter avec le comité pédagogique puis d'y penser un peu plus [...] ça nous aide à prendre conscience des défis [...] et [de] notre rôle » (S2).

Enfin, le sujet S3 mentionne avoir reçu un accompagnement spécifique en lien avec l'accompagnement des enseignants, mais à sa demande :

« j'ai demandé d'avoir un accompagnement individualisé moi-même parce que je trouvais que j'avais, au départ, même si j'avais fait quelques cours à l'université, je trouvais que j'avais besoin moi d'avoir une belle posture de gestionnaire pour mieux accompagner le monde, alors j'ai été vraiment soignée, mais parce que je l'ai demandé, j'ai eu un accompagnement personnalisé pendant une année, donc [...] tous les mois je voyais une consultante, et ça ça m'a été, moi c'est vraiment ce qui m'a propulsé, parce que moi quand je suis entrée en fonction, c'est la même chose pour les enseignants que pour la direction, ma première année j'étais sur le pilote automatique, la 2^e année je me suis mis à voir mes manquements et là moi rendue au mois d'octobre à ma 2^e année je suis allée voir ma direction générale de l'époque j'ai dit moi je vais terminer l'année parce que je me suis engagée à être votre gestionnaire, mais sachez que l'an prochain j'abandonne la profession, et là c'est là qu'on a regardé ensemble de quoi j'avais besoin, j'ai dit moi j'ai besoin d'être accompagnée individuellement et ça qu'il a accepté de déployer cet accompagnement pour moi personnalisé je le sais que [ce n'est] pas possible de le faire pour tous, ça engendre des couts trop grands, mais moi c'était le prix à payer pour que je demeure en fonction et je suis très heureuse, parce que ça m'a propulsé vers l'avant comme moi je veux être une gestionnaire, alors je suis beaucoup, je suis une gestionnaire beaucoup plus pédagogique qu'administrative et c'est ainsi que je le veux aussi. Je me dis ma fonction, les chiffres là, j'ai des gens à la CS qui peuvent m'aider qui sont formés là-dedans, je débrouille avec les chiffres de ce que je suis obligée, mais le reste de mon temps je le passe aux chiffres, je le passe à la pédagogie sur le plancher avec mon monde c'est vraiment moi ma vision du rôle d'un gestionnaire, je le sais que dans la réalité l'administratif prend beaucoup plus de place pour l'ensemble des gestionnaires » (S3).

En résumé, le sujet S3 précise avoir suivi une formation générale en lien avec les étapes de l'entrée en fonction dans le cadre du diplôme de 2^e cycle en gestion de l'éducation. Le sujet S1 mentionne quant à lui qu'il a été question de l'accompagnement des « stagiaires, enseignants en insertion, nouvelle personne, c'était accompagnement pour les nouveaux » (S1) dans l'un des cours suivis à la maîtrise. Ce même sujet précise avoir au sein de la commission scolaire un programme d'insertion professionnelle qui lui offre du soutien au besoin pour accompagner efficacement les enseignants en insertion professionnelle : « la commission [scolaire] [...] est en train de faire un comité pour nous accompagner [...], je pense que ça va être plus pointu » (S1). Enfin, le sujet S2 affirme avoir eu « une demi-journée [de formation sur l'accompagnement des enseignants en insertion professionnelle par la commission scolaire] donc [ce n'est] pas énorme [...] c'est une demi-journée qui est proposée aux directions et [aux] directions adjointes d'établissement » (S2). Les trois sujets ont donc tous eu une formation en lien avec l'accompagnement des enseignants en insertion professionnelle, à l'université ou dans leur milieu de travail, et cela semble les avoir aidés dans leur travail d'accompagnement. Enfin, précisons l'importance, selon le sujet S3, de s'être vu offrir un accompagnement en tant que direction d'établissement scolaire pour pouvoir accompagner efficacement son personnel enseignant.

CHAPITRE V

DISCUSSION DES RÉSULTATS

Dans ce chapitre, nous discutons des résultats de notre recherche en les analysant à la lumière de notre cadre théorique. Nous discutons des résultats, dans l'ordre, de l'accompagnement des enseignants en insertion professionnelle, de leur évaluation, de leurs besoins d'accompagnement, des défis de l'accompagnement de ces enseignants et, finalement, des modèles d'accompagnement des enseignants en insertion professionnelle. Les résultats de notre recherche nous ont d'ailleurs permis de répondre à notre objectif de recherche. En effet, grâce à nos entretiens semi-dirigés auprès de trois directions d'établissement scolaire, nous avons pu en apprendre davantage au sujet des pratiques déclarées d'accompagnement des enseignants en insertion professionnelle de l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire par la direction d'établissement scolaire. Nous terminons ce chapitre en traitant des limites de la recherche et en suggérant des perspectives de recherches futures.

5.1 L'accompagnement des enseignants en insertion professionnelle

Premièrement, les résultats de nos entretiens avec les trois directions d'établissement scolaire montrent que celles-ci pratiquent un accompagnement qui est en adéquation avec la Loi sur l'instruction publique, à l'article 96,21 (Gouvernement du Québec, 2018) et le

référentiel des compétences pour la gestion d'un établissement d'enseignement (Gouvernement du Québec, 2008). Plus précisément, il semble que, en cohérence avec le référentiel, les trois directions d'établissement scolaire questionnées « assurent l'agir compétent [...] dans [la pratique] de chaque membre du personnel [soit les enseignants en insertion professionnelle] » (Gouvernement du Québec, 2008, p. 33) en leur proposant notamment un accompagnement qui se fait par des rencontres entre la direction d'établissement scolaire et l'enseignant en insertion professionnelle.

Nos résultats de recherche nous révèlent également que la direction d'établissement scolaire, à travers sa démarche d'accompagnement, s'assure de diriger l'enseignant en insertion professionnelle vers un enseignant d'expérience ou vers un conseiller pédagogique lorsque des besoins plus importants relativement à la pédagogie se manifestent. D'ailleurs, en cohérence avec ces résultats, Colley (2002, cité dans Martineau et Vallerand, 2006) affirme que l'insertion professionnelle de l'enseignant en insertion professionnelle devrait être considérée comme une responsabilité partagée par tous les membres de l'école. Ce ne serait donc pas uniquement à la direction d'établissement scolaire que reviendrait le rôle d'accompagner les enseignants en insertion professionnelle, car selon la Loi sur l'instruction publique, à l'article 22, « il est du devoir de l'enseignant de collaborer à l'accompagnement des enseignants en début de carrière » (Gouvernement du Québec, 2018, p. 12). C'est d'ailleurs ce que nous avons pu constater dans le cadre de cette recherche. Entre autres, le sujet S3 affirme « propose[r] à [l'enseignante] qu'on fasse appel à la conseillère pédagogique en français pour qu'elle vienne travailler avec elle à

regarder les tâches, les critères d'évaluation, sa manière d'enseigner, sa manière de corriger » (S3). En bref, selon les résultats obtenus, les trois directions d'établissement scolaire questionnées ont fait part très clairement de leur besoin de travailler en collaboration avec d'autres membres du personnel, soit des enseignants d'expérience et des professionnels.

Nous avons aussi constaté, lors de nos entretiens semi-dirigés, que notre définition de l'accompagnement qui consiste en « une approche qui s'applique à une personne, à un groupe de personnes ou à une collectivité qui a pour but de soutenir le développement professionnel » représentait ce que vivent les trois directions d'établissement scolaire à travers leur démarche d'accompagnement des enseignants en insertion professionnelle, car il semble que les trois directions d'établissement scolaire rencontrées prennent effectivement le temps de soutenir le développement professionnel des enseignants en insertion professionnelle. Cependant, dans cette approche où la direction d'établissement scolaire soutient la réflexion professionnelle de l'enseignant dans le but de favoriser la réussite éducative des élèves (Lafortune et Deaudelin, 2001; Lauzon et Madgin, 2003; Vial et Caparros-Mencacci, 2007; Lavoie et Royal, 2014; Bouchamma *et al.*, 2016; Potvin, 2016), nous avons constaté dans le cas des sujets S2 et S3 que ceux-ci les dirigent davantage vers un enseignant d'expérience qui agit comme un mentor, vers une conseillère pédagogique ou même vers une psychoéducatrice. Dans les écrits que nous avons consultés dans le cadre de cette recherche, nous n'en avons pas identifié portant spécifiquement sur l'accompagnement des enseignants en insertion professionnelle par un

conseiller pédagogique, mais nous constatons, à la lumière de nos résultats, que le conseiller pédagogique semble prendre une place prépondérante dans la démarche d'accompagnement des enseignants en insertion professionnelle, ce qui nous permet d'affirmer qu'il serait intéressant d'explorer cette piste dans une éventuelle recherche.

En ce qui concerne l'observation en classe des enseignants en insertion professionnelle, un des trois sujets (S1) a affirmé en effectuer en plus de rétroactions à posteriori pour permettre aux enseignants de bien comprendre les fondements de leurs actions pédagogiques et, par le fait même, soutenir leur réflexion professionnelle. Ces résultats sont en adéquation avec ce qu'affirment Mukamurera et Desbiens (2017c) lorsqu'ils mentionnent que l'observation en classe est aidante pour l'enseignant en insertion professionnelle lorsqu'elle génère une rétroaction constructive.

Selon Lavoie et Royal (2014), les directions d'établissement scolaire ont une influence sur la qualité des apprentissages des élèves. Dans nos résultats, nous avons constaté que le sujet S3 en particulier est bien conscient de son rôle qui consiste à assurer la qualité des services rendus à l'élève : « j'ai une obligation aussi comme direction [...] de m'assurer de la qualité des services rendus à l'élève [...] j'ai des obligations légales [en ce sens] » (S3). Il semble donc que la direction S3 est bien consciente de son rôle qui consiste à assurer la qualité des services rendus à l'élève. Comme l'affirment Lavoie et Royal (2014), nous pourrions croire que le fait pour une direction d'établissement scolaire d'être bien consciente de ce rôle pourrait mener vers des retombées positives sur les apprentissages

des élèves. Pour les deux autres sujets, nous n'avons pas été en mesure d'en savoir davantage à ce sujet.

Pour terminer, les résultats de nos entretiens semblent indiquer qu'il serait très important d'accompagner les enseignants en insertion professionnelle. C'est entre autres ce qu'affirme S1 :

« c'est clair que les jeunes enseignants il faut tout mettre en place pour ne pas non plus les vider tout de suite quand ils entrent dans le système, parce que si on [ne] les aide pas, rapidement on risque de les perdre, ils risquent de changer de travail [...] puis nous on en a besoin [...] c'est un investissement c'est vraiment important c'est tout de suite quand ils entrent qu'on doit les accrocher puis on les prend sous notre aile » (S1).

Cela est en adéquation avec la recherche de Karsenti (2017) qui mentionne que la direction d'établissement scolaire joue un rôle central dans l'insertion professionnelle des enseignants. Nous constatons donc, à la lumière de nos résultats, qu'il serait important d'accompagner les enseignants en insertion professionnelle et que cet accompagnement pourrait avoir un impact positif sur la rétention de ces enseignants.

5.2 L'évaluation des enseignants en insertion professionnelle

Les résultats provenant des entretiens semi-dirigés mettent de l'avant la difficile distinction, dans le milieu scolaire, de l'« accompagnement des enseignants en insertion professionnelle » selon notre conception de l'accompagnement et de l'« évaluation de rendement ». En effet, appuyé par Vial et Caparros-Mencacci, 2007 ainsi que par Lauzon et Madgin, 2003, nous avons eu recours au concept de l'*accompagnement* dans le cadre

de cette recherche, car ces auteurs réfèrent par l'utilisation de ce concept à l'amélioration de l'enseignement afin d'assurer la réussite des élèves. C'est d'ailleurs pour cette raison que nous nous sommes appuyés sur la définition de l'*intervention de soutien* de Legendre (2005) dans notre schéma d'entretien semi-dirigé. Rappelons que, selon cet auteur, une *intervention de soutien* permet d'appuyer, de supporter ou de renforcer les activités d'un groupe. Nous avons constaté dans les résultats de notre recherche qu'il semble difficile pour les sujets de dissocier complètement l'évaluation de l'enseignant en insertion professionnelle de l'accompagnement mené par la direction d'établissement scolaire. Bouchamma *et al.* (2016) rapportent à cet effet qu'il importe que les enseignants et les syndicats qui les représentent considèrent le processus d'accompagnement non comme un moyen d'évaluation du personnel, mais comme un processus de développement professionnel. Or, ces quelques éléments sont en contradiction avec les résultats de notre recherche. Nous avons en effet constaté que pour l'enseignant en insertion professionnelle, une évaluation de rendement doit être faite à la demande des ressources humaines de la commission scolaire. Ce rôle d'évaluateur du rendement de l'enseignant à travers les 12 compétences professionnelles est confié à la direction d'établissement scolaire. Ainsi, il semble donc difficile de tracer une ligne bien claire entre l'accompagnement des enseignants en insertion professionnelle et l'évaluation de rendement puisque ces deux activités sont réalisées par la direction d'établissement scolaire. Pour S1, « les nouveaux enseignants sont évalués, « [ce qui] formalise la démarche [d'accompagnement], mais [...] c[e n']est pas différent [d']une démarche d'accompagnement qui n'aurait pas d'évaluation à la fin » et une autre direction, S3, affirme que « l'accompagnement [...] ça ne fait pas

partie nécessairement de mon évaluation ». L'outil d'évaluation de rendement est plutôt utilisé comme « balise pour accompagner l'enseignant parce que l'outil d'évaluation [de rendement] est basé sur les douze compétences » (S3). De plus, ce sujet affirme que l'outil sert de balise pour que l'enseignant en insertion professionnelle puisse avoir un document de référence pour pouvoir mieux identifier les points sur lesquels il pourrait avoir besoin de soutien parce que ce document présente de façon précise ce à quoi on s'attend par rapport aux compétences d'un nouvel enseignant.

Bref, même si l'accompagnement offert par les trois directions d'établissement scolaire précède l'évaluation de rendement, nous avons constaté que l'accompagnement n'aurait pas d'effet sur l'évaluation de rendement effectuée par la direction d'établissement scolaire à la suite de la démarche d'accompagnement menée auprès du nouvel enseignant. Toutefois, nous remarquons par nos résultats de recherche qu'il semble difficile d'exclure complètement la démarche d'accompagnement de l'évaluation de rendement, car comme l'affirme S3, « l'accompagnement [...] si c'est bien fait, l'évaluation [de rendement] va bien aller dans la plupart des cas. » Ces résultats sont en contradiction avec ce qu'affirment Bouchamma *et al.* (2016) à l'effet que l'accompagnement des enseignants en insertion professionnelle ne doit pas être considéré comme un moyen d'évaluation de l'enseignant, mais comme une approche permettant son développement professionnel. Nous constatons qu'il s'agit d'un défi de taille pour la direction d'établissement scolaire en raison notamment des demandes des commissions scolaires d'évaluer le rendement de l'enseignant dès ses premières années dans la profession.

5.3 Les besoins d'accompagnement des enseignants en insertion professionnelle

Les résultats de nos entretiens permettent de penser qu'effectivement les enseignants ne sont pas suffisamment outillés en gestion de classe, ce qui nous porte à croire qu'il semble y avoir un lien entre la gestion de classe et l'insertion professionnelle vécue difficilement par les enseignants en insertion professionnelle. En effet, selon le sujet S1 :

« tout ce qui est gestion de classe, c'est incroyable comment ils [ne] sont pas outillés [...] l'insertion professionnelle le gros point sur lequel j'ai à travailler c'est beaucoup beaucoup la gestion de classe puis la relation avec les parents [...]; il y a quand même un manque [...] de prises par rapport à la gestion de classe, parce que c'est ça qui les décourage [...] ils vivent une déception, ils ont l'impression de ne pas enseigner » (S1).

Ceci est en cohérence avec les recherches de Chouinard (1999) et de Sauvé (2012) qui mentionnent que la gestion de classe représente la préoccupation majeure des nouveaux enseignants et que cette gestion représente un défi de taille pour eux

De plus, même s'il y a absence de ce contenu dans notre cadre théorique, nous constatons dans nos résultats de recherche que la relation avec les parents semble faire partie d'un des besoins d'accompagnement des enseignants en insertion professionnelle. Le sujet S1 affirme ceci : « dans l'insertion professionnelle, le gros point sur lequel j'ai à travailler c'est beaucoup beaucoup la gestion de classe puis la relation avec les parents » et cela : « je vais accompagner dans les rencontres avec les parents, je [ne] les laisserai pas tout seuls » (S1). Le sujet S3 ajoute d'ailleurs au sujet de la collaboration école-famille que lorsqu' « [un enseignant] entre en fonction [s'il] se fait brasser [...] un peu par le parent, [il] va essayer de se démener du mieux qu'[il] peut ». Comme l'affirment d'ailleurs

Mukamurera *et al.* (2013), la collaboration école-famille est difficile entre les parents et le personnel scolaire, cette dernière ne va plus de soi, et « la mise en place de dispositifs de soutien à [l'égard de la collaboration école-famille] serait bénéfique pour les enseignants et en particulier les novices » (p. 21). Cette adéquation entre la recherche et nos résultats nous permettent de penser que de mettre en place des dispositifs de soutien à l'égard de la collaboration école-famille serait bénéfique pour les enseignants en insertion professionnelle.

5.4 Les défis de l'accompagnement des enseignants en insertion professionnelle

Bilodeau (2016) affirme que de gérer la résistance de certains enseignants est l'un des défis de la direction d'établissement scolaire quant à l'accompagnement des enseignants, ce que nous avons également constaté dans nos résultats de recherche. En effet, nous constatons qu'il semble être un défi pour nos sujets (S1 et S3) de garder la communication avec l'enseignant en insertion professionnelle et de se voir suffisamment rassurant pour que l'enseignant s'ouvre à une démarche d'accompagnement. Les résultats des entretiens sont donc en adéquation avec les écrits de Bilodeau (2016), ce qui permet de penser que le défi de l'accompagnement des enseignants en insertion professionnelle semble réellement d'être à en arriver à la conception d'une démarche d'accompagnement non menaçante du point de vue des enseignants en insertion professionnelle. En effet, nous pensons que le défi réel est de voir l'accompagnement sous l'angle du soutien à

l'enseignant en insertion professionnelle dans le but unique d'améliorer sa pratique professionnelle.

Dans un autre ordre d'idées, en adéquation avec les propos de Martineau *et al.* (2005) qui affirment que la direction d'établissement scolaire devrait s'assurer que les enseignants ne se retrouvent pas avec une tâche trop lourde, le sujet S3 mentionne : « je crois que nos enseignants en insertion professionnelle ne devraient pas avoir les tâches les plus difficiles parce que [les] [...] enseignantes ont tout à apprendre » (S3). Par contre, nous avons constaté qu'il ne semble pas évident pour une direction d'adapter la tâche de l'enseignant en insertion professionnelle. En effet, le sujet S3 affirme, à propos de l'attribution des postes, que même s'il les attribue selon le nombre d'années d'expérience de l'enseignant, « à un moment donné ça ça vient que ça use, parce que l'enseignant performant va finir par nous dire, regarde si [je n'en] faisais pas autant tu me donnerais pas toujours les groupes difficiles » (S3). Il semble donc que l'adaptation de la tâche de l'enseignant en insertion professionnelle soit un défi dans l'optique de ne pas brimer les enseignants d'expérience.

5.5 Les modèles d'accompagnement des enseignants en insertion professionnelle

Dans le cadre de cette recherche, bien que nous avons questionné nos trois sujets par rapport aux modèles d'accompagnement, nous n'avons pas pu relever des modèles d'accompagnement précis en ce qui concerne nos trois sujets par rapport à

l'accompagnement qu'ils mènent auprès des enseignants en insertion professionnelle. En fait, les modèles d'accompagnement présentés dans notre cadre théorique, ceux de Lavoie et Royal (2014) et de Lafortune et Deaudelin (2001), ne sont pas utilisés par nos trois sujets. Il n'y a pas non plus de modèle spécifique concernant leur démarche d'accompagnement qui est ressorti de nos entretiens avec nos trois sujets, ce qui nous porte à croire que ces modèles théoriques sont absents des formations qui leur sont offertes ou que les modèles présentés lors des formations n'ont pas été mis en pratique dans le milieu scolaire.

Toutefois, nous constatons qu'au regard du modèle d'accompagnement socioconstructiviste de Lafortune et Deaudelin (2001), nos sujets sont tous d'avis que l'accompagnement doit être fait en interaction avec les pairs. Dans notre recherche, nous avons constaté que leurs pairs sont en fait des enseignants d'expérience qui agissent comme mentors. De ce fait, les résultats de notre recherche nous portent à croire que les directions d'établissement scolaire utilisent sans le savoir une partie de ce modèle théorique, soit la mise en place d'interactions avec les pairs dans la démarche d'accompagnement.

Au sujet du modèle d'accompagnement de Lavoie et Royal (2014), les résultats des entretiens nous portent à croire que certains éléments du modèle sont utilisés sans le savoir par nos sujets, du moins ils n'ont pas fait de liens explicites avec ces modèles. En effet, des rencontres individuelles et des observations en classe sont mises en place dans la

démarche d'accompagnement par la direction d'établissement scolaire. De plus, pour l'un de nos sujets, il a été mentionné explicitement amorcer la démarche d'accompagnement en discutant des problématiques d'apprentissage des élèves, ce qui fait partie du modèle d'accompagnement de Lavoie et Royal (2014). Ces auteurs révèlent que l'utilisation de ce modèle entraîne des retombées positives pour les enseignants en insertion professionnelle. Cependant, dans le cadre de notre recherche, il n'a pas été possible de documenter les retombées du point de vue des enseignants, mais nous croyons qu'il serait intéressant de s'y pencher dans une recherche future.

5.6 La synthèse de la discussion des résultats

En résumé, l'accompagnement des enseignants en insertion professionnelle est mené par nos trois sujets en cohérence avec ce que demande le ministère de l'Éducation aux directions d'établissement scolaire. Cependant, l'évaluation de rendement et l'accompagnement des enseignants en insertion professionnelle sont difficilement indissociables, ce qui ne serait pas profitable aux enseignants selon les écrits de la recherche. Les besoins d'accompagnement sont relatifs à la gestion de la classe. C'est en effet le besoin le plus criant de la part des enseignants en insertion professionnelle. La relation avec les parents est un autre besoin qui émerge. Les défis de la mise en place d'une démarche d'accompagnement est la réticence de certains enseignants vis-à-vis de la démarche. Il semble aussi difficile d'adapter la tâche du nouvel enseignant afin de diminuer les exigences de sa tâche. Enfin, il n'est pas possible d'affirmer que les directions

se réfèrent aux modèles présentés dans le cadre théorique, mais des ressemblances avec ceux-ci ont émergé de nos résultats de recherche.

5.7 Les limites de la recherche

Nous sommes conscients que cette recherche présente certaines limites. Tout d'abord, la principale limite de celle-ci est le nombre restreint de sujets. Il n'est donc pas possible de généraliser les résultats en raison du nombre limité à trois directions d'établissement scolaire. Malgré cela, cette recherche permet tout de même de décrire les pratiques déclarées d'accompagnement de directions d'établissement scolaire d'enseignants de l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire en insertion professionnelle, ce qui n'avait pas été fait auparavant.

Une autre limite est du côté des enseignants en insertion professionnelle. Il ne nous a pas été possible de vérifier si ceux-ci, comme l'affirment Lauzon et Madgin (2003), craignent de vivre de l'ingérence dans leur autonomie professionnelle de la part de leur direction d'établissement scolaire à travers la démarche d'accompagnement. Il n'a pas non plus été possible de documenter leur perception de l'efficacité de l'accompagnement qu'ils ont vécu de la part de leur direction d'établissement scolaire. Enfin, dans le cadre de cette recherche, il ne nous a pas non plus été possible d'aller questionner les enseignants en insertion professionnelle pour valider si les pratiques déclarées par les directions

d'établissement scolaire dans l'accompagnement mené à leur égard facilitaient leur insertion professionnelle et, au final, leur permettaient de persévérer dans la profession.

5.8 Les perspectives de recherches futures

Les résultats de cette recherche nous permettent d'en apprendre un peu plus sur le rôle des directions d'établissement scolaire en lien avec l'accompagnement des enseignants en insertion professionnelle et nous croyons qu'elle ouvre la porte à une étude plus vaste. En effet, il serait pertinent de mener une recherche similaire, mais avec un plus grand nombre de directions d'établissement scolaire pour mieux documenter leurs pratiques auprès des enseignants en insertion professionnelle. De plus, une autre perspective de recherche intéressante serait de questionner des enseignants en insertion professionnelle afin de documenter leur perception de l'accompagnement mené à leur égard. Enfin, une autre perspective de recherche intéressante serait d'effectuer une recherche semblable avec des directions d'établissement scolaire œuvrant dans des écoles d'enseignement secondaire.

Mukamurera et Desbiens (2017c) affirment que l'accompagnement des enseignants en insertion professionnelle mené à l'aide de l'observation en classe de la part de la direction d'établissement scolaire n'est aidant que lorsqu'elle est faite par une direction compétente, lorsqu'elle génère une rétroaction constructive et lorsqu'elle est faite de façon formative plutôt que lorsqu'elle est évaluative et administrative. Il serait donc pertinent dans une recherche future de savoir jusqu'à quel point la direction d'établissement est le meilleur

allié de l'enseignant pour l'accompagner pendant sa phase d'insertion professionnelle qui dure environ sept ans selon Vonk et Schras (1987). D'ailleurs, le sujet S3 affirme ce qui suit au sujet du rôle de la direction d'établissement scolaire relatif à l'accompagnement des enseignants en insertion professionnelle :

« alors l'accompagnement c'est [...] [que] la direction joue le rôle [...] de s'assurer que l'enseignante elle est soutenue, la direction [ne] peut pas soutenir partout, [ce n'est] pas notre rôle puis on [n']a pas les compétences pour faire ça, par contre moi je trouve que le rôle de la direction c'est de s'assurer de qui peut le faire, qui peut accompagner, puis que l'enseignante doit se mettre en démarche d'accompagnement, ça je trouve que c'est le rôle de la direction » (S3).

En ce sens, il serait d'autant plus intéressant d'étudier le processus de l'accompagnement des enseignants en insertion professionnelle du point de vue de conseillers pédagogiques, car comme il a été mentionné par nos trois sujets, ce sont davantage les conseillers pédagogiques qui sont habilités à offrir un accompagnement pédagogique auprès des enseignants en insertion professionnelle. L'accompagnement d'un point de vue pédagogique nécessiterait donc une exploration pour mieux comprendre le rôle des conseillers pédagogiques dans l'accompagnement des enseignants en insertion professionnelle.

CONCLUSION

Par cette recherche, nous avons tenté d'en apprendre davantage au sujet des pratiques déclarées des directions d'établissement scolaire relativement à l'accompagnement offert aux enseignants en insertion professionnelle. À cet effet, nous voulions documenter cet accompagnement de façon à dresser un portrait de pratiques déclarées. Une visée de cette recherche était donc de comprendre comment trois directions d'établissement scolaire soutiennent les enseignants en insertion professionnelle, car comme nous l'avons relevé dans cet essai, les enseignants quittent en très grand nombre la profession enseignante, et ce, avant la fin de leur période d'insertion professionnelle.

Cet essai se veut une contribution au domaine de l'éducation, plus précisément en permettant de décrire des pratiques déclarées d'accompagnement d'enseignants de l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire en insertion professionnelle par des directions d'établissement scolaire. De plus, nous considérons que nous avons obtenus des résultats qui permettent d'ouvrir la voie à de nouvelles recherches concernant l'accompagnement des enseignants en insertion professionnelle. Même s'il est impossible de généraliser les résultats, nous espérons que notre essai permettra une meilleure connaissance de l'accompagnement d'enseignants de l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire en insertion professionnelle.

Pour conclure, nous espérons que nos résultats de recherche pourront aider des directions d'établissement scolaire à accompagner les enseignants en insertion professionnelle au sein de leur organisation scolaire. Nous espérons aussi que cette recherche aura des retombées pour la formation des directions d'établissement scolaire relative à l'accompagnement des enseignants en insertion professionnelle. Du côté des enseignants en insertion professionnelle, nous espérons que nos résultats de recherche pourront les inciter à demander du soutien dès leurs premières années d'enseignement. Ultimement, nous espérons que nos résultats de recherche auront un impact positif sur la rétention des enseignants en insertion professionnelle.

RÉFÉRENCES

- Baillauquès, S. et Breuse, É. (1993). *La première classe. Les débuts dans le métier d'enseignant*. Paris : ESF Éditeur.
- Bengle, N. (1993). *L'insertion professionnelle des jeunes : une étude des processus socio-psychologiques dans le secteur des services*. Les Cahiers du Labraps. Québec : Université Laval.
- Bilodeau, K. (2016). *Pratiques d'accompagnement et de supervision pédagogique du personnel enseignant par des directions d'établissement scolaire : une analyse de besoins pour une recherche-action-formation*. Mémoire de maîtrise inédit, Université Laval, Québec.
- Boies, I. et Portelance, L. (2014). La collaboration dans les milieux d'accueil des enseignants débutants, dans L. Portelance, S. Martineau et J. Mukamurera (dir.), *Développement et persévérance professionnels dans l'enseignement : oui, mais comment?* Québec : Presses de l'Université du Québec, p. 191-210.
- Bouchamma, Y., Giguère, M. et April, D. (2015, Mai). *Améliorer les compétences des gestionnaires d'établissement d'enseignement en supervision du personnel enseignant par communauté d'apprentissage et de pratique professionnelle CAPP*. Communication présentée au 83e congrès de l'Association francophone pour le savoir (ACFAS), Université du Québec à Rimouski. Récupéré de <http://www.aderae.ca/wp-content/uploads/2015/06/Bouchamma-Supervision-et-CAP-ADERAE-2015.pdf>
- Bouchamma, Y., Giguère, M. et April, D. (2016). *La supervision pédagogique : guide pratique à l'intention des directions et des directions adjointes des établissements scolaires*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Boucher, L. P. et Jenkins, S. (2004). Un soutien aux processus de transformation des pratiques au primaire, dans M. L'Hostie et P. Boucher (dir.), *L'accompagnement en éducation : un soutien au renouvellement des pratiques*, Québec : Presses de l'Université du Québec, p. 85-106.
- Boutin, G. (1997). *L'entretien de recherche qualitatif*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

- Brassard, A., Brunet, L., Corriveau, L., Pépin, R. et Martineau, G. (1986). *Les rôles des directions d'école au Québec* (2e partie — *L'exercice des rôles et l'efficacité organisationnelle*). Montréal : Université de Montréal, Faculté des sciences de l'éducation.
- Brassard, A., Cloutier, M., De Saedeleer, S., Corriveau, L., Fortin, R., Gélinas, A. et Savoie-Zajc, L. (2004). Rapport à l'activité éducative et identité professionnelle chez les directeurs d'établissement des ordres d'enseignement préscolaire et primaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 30(3), 487-508.
- Carpentier-Bujold, G. (2017). Les types de besoins de soutien des enseignants débutants et leur perception de l'aide reçue par le biais des différentes mesures de soutien. *Formation et profession*, 25(1), 100-102.
- Chouinard, R. (1999). Enseignants débutants et pratiques de gestion de classe. *Revue des sciences de l'éducation*, 25(3), 497-514.
<http://id.erudit.org/iderudit/032011ar>
- Deslauriers, J.-P. (1991). *Recherche qualitative : guide pratique*. Montréal : McGraw-Hill.
- Desmeules, A. et Hamel, C. (2017). Les motifs évoqués par les enseignants débutants pour expliquer leur envie de quitter le métier et les implications pour soutenir leur persévérance. *Formation et profession*, 25(3), 19-35.
<http://dx.doi.org/10.18162/fp.2017.427>
- Duchesne, C. et Kane, R. (2010). Défis de l'insertion professionnelle et dispositifs d'encadrement. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 45(1), 63-80.
- Dumais, C. (2008). *Effets de l'évaluation par les pairs sur les pratiques d'expression orale d'élèves de 3e secondaire : une description* (mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal). Récupéré d'Archipel, l'archive de publications électroniques de l'UQAM : <http://www.archipel.uqam.ca/1570/>
- Fédération des syndicats de l'enseignement (CSQ). (2013). *Les droits des enseignantes et enseignants à statut précaire*. Québec, QC : Centrale des syndicats du Québec.
- Feiman-Nemser, S. (2003). What new teachers need to learn. *Educational Leadership*, 60(8), 25-29.
- Fortin, M.-F. et Gagnon, J. (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche : méthodes quantitatives et qualitatives*. Montréal : Chenelière Éducation.

- Gagnon, N. (2017). *Portrait de l'accompagnement mentorale au regard de l'agir compétent des enseignants-mentors œuvrant dans le cadre du Programme d'insertion professionnelle du nouveau personnel enseignant (PIPNE) de l'Ontario*. Thèse de doctorat inédite, Université d'Ottawa.
- Gaudreau, L. (2011). *Guide pratique pour créer et évaluer une recherche scientifique en éducation*. Montréal : Guérin.
- Gouvernement du Québec. (2008). *La formation à la gestion d'un établissement d'enseignement : les orientations et les compétences professionnelles*. Récupéré de http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/reseau/formation_titularisation/07-00881.pdf
- Gouvernement du Québec. (2018). *Loi sur l'instruction publique*. Récupéré de <http://legisquebec.gouv.qc.ca/fr/pdf/cs/I-13.3.pdf>
- Gravelle, F. (2017). Favoriser l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants issus de l'immigration (NEII) : diffusion de stratégies efficaces. *Enseignement et recherche en administration de l'éducation (ERAdE)*, 1(1), 216-226.
- Guillemette, S. (2011). *Étude de l'ajustement de pratiques vers une gestion différenciée de l'activité éducative par des directions d'établissement : expérimentation d'un modèle d'accompagnement collectif*. Thèse de doctorat inédite, Université de Sherbrooke.
- Huberman, M. (1989). *La vie des enseignants. Évolution et bilan d'une profession*. Neuchâtel et Paris : Delachaux et Niestlé.
- Jeffrey, D. (2011). Souffrances des enseignants. *Les Collectifs du Cirp*, 2, 28-43.
- Karsenti, T. (2017). *Est-il possible de prévenir le décrochage des jeunes enseignants? Résultats d'une recherche menée auprès de 483 jeunes enseignants*. Montréal : CRIFPE.
- Karsenti, T. et Collin, S. (2009). L'autre décrochage scolaire. *Formation et profession*, 16(1), 2-6.
- Karsenti, T., Collin, S. et Dumouchel, G. (2013). Le décrochage enseignant : état des connaissances. *International Review of Education*, 59(5), 549-568. <https://doi.org/10.1007/s11159-013-9367-z>

- Karsenti, T., Collin, S., Villeneuve, S., Dumouchel, G. et Roy, N. (2008). *Pourquoi les nouveaux enseignants d'immersion ou de français langue seconde quittent-ils la profession ? Résultats d'une enquête pancanadienne*. Ottawa, Ontario : Association canadienne des professeurs d'immersion.
- Lafortune, L. et Deaudelin, C. (2001). *Accompagnement socioconstructiviste. Pour s'approprier une réforme en éducation*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Lamarre, A.-M. (2003). *Étude de l'expérience de la première année d'enseignement au primaire dans une perspective phénoménologico-herméneutique*. Thèse de doctorat inédite, Université du Québec à Montréal.
- Lamarre, A.-M. (2004). Étude de l'expérience de la première année d'enseignement au primaire dans une perspective phénoménologico-herméneutique. *Recherches qualitatives*, 24, 19-56.
- Lauzon, N., et Madgin, L. (2003). L'évaluation des ressources humaines. Dans J.J. Moisset, J. Plante et P. Toussaint (dir.), *La gestion des ressources humaines pour la réussite scolaire* (p. 235-266). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Lavoie, M., et Royal, L. (2014). Accompagner le développement professionnel. Un projet de recherche-action réunissant un directeur et des enseignants. *Éducation Canada*, 54(5).
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3^e éd.). Montréal : Guérin.
- Leroux, M. et Mukamurera, J. (2013). Bénéfices et conditions d'efficacité des programmes d'insertion professionnelle en enseignement : état des connaissances sur le sujet. *Formation et profession*, 21(1), 13-27.
- Martineau, S. et Presseau, A. (2003). Le sentiment d'incompétence pédagogique des enseignants en début de carrière et le soutien à l'insertion professionnelle. *Brock Education*, 12(2), 54-67.
- Martineau, S. et Vallerand, A.-C. (2005). *L'insertion professionnelle des enseignants : un enjeu pour le milieu scolaire, un défi pour le monde de la recherche*. Communication présentée dans le cadre des séminaires du Carrefour national de l'insertion professionnelle en enseignement (CNIPE), Jouvence, Cantons de l'Est, 8 décembre 2005. Récupéré de <http://www.cnipe.ca/IMG/pdf/Martineau-Vallerand-2005-L-insertion-prof---.pdf>

- Martineau, S. et Vallerand, A.-C. (2006). Que peuvent faire les directions d'école pour favoriser l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants? *Formation et profession*, 13(1), 43-48.
- Martineau, S. et Vallerand, A.-C. (2008). Vers une recherche qui soutient la mise en place de dispositifs d'aide à l'insertion professionnelle des enseignants : le cas du Québec... *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 8, 99-117.
- Martineau, S., Presseau, A. et Portelance, L. (2005, février). Problématique de l'insertion professionnelle des enseignants : revue et analyse de la littérature. *Actes du 5^e colloque international Recherche(s) et formation, Former des enseignants-professionnels, savoirs et compétences*. IUFM des Pays de la Loire, Nantes, CD-ROM.
- Ministère de l'Éducation du Québec (1997). *Prendre le virage du succès. Plan d'action ministériel pour la réforme de l'éducation*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Mukamurera, J. et Desbiens, J.-F. (2017a). Combien compétents sont les nouveaux enseignants issus des programmes de formation professionnalisants? *Les Cahiers de l'AQPF* 8(1), 10-11.
- Mukamurera, J. et Desbiens, J.-F. (2017b). Dans quelle mesure les enseignants débutants ont-ils besoin de soutien lors de leur entrée en carrière? *Les Cahiers de l'AQPF* 8(2), 12-15.
- Mukamurera, J. et Desbiens, J.-F. (2017c). L'offre de soutien aux enseignants débutants : où en sommes-nous? *Les Cahiers de l'AQPF* 8(3), 22-24.
- Mukamurera, J. et Martineau, S. (2009). La précarité d'emploi, une voie périlleuse d'entrée en enseignement. *Formation et profession*, 16(2), 54-56.
- Mukamurera, J., Bourque, J. et Gingras, C. (2008). Portraits et défis de l'insertion dans l'enseignement au Québec pour les nouvelles générations d'enseignants. Dans L. Portelance, J. Mukamurera, S. Martineau et C. Gervais (dir.), *L'insertion dans le milieu scolaire: une phase cruciale du développement professionnel de l'enseignant* (p. 49-72). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Mukamurera, J., Martineau, S., Bouthiette, M. et Ndoreraho, J.-P. (2013). Les programmes d'insertion professionnelle des enseignants dans les commissions scolaires du Québec : portrait et appréciation des acteurs. *Éducation et formation*, 299, 13-35. Récupéré de <http://revueeducationformation.be/include/download.php?idRevue=17&idRes=155>

- Organisation de coopération et de développement économique [OCDE] (2005). *Le rôle crucial des enseignants. Attirer, former et retenir des enseignants de qualité*. Paris : OCDE.
- Pelletier, G. (2008). *Qui sommes-nous? Gestionnaires ou leaders? Variation majeure sur un vieux pas de deux pour les dirigeants de l'éducation d'aujourd'hui*. Communication présentée dans le cadre du congrès de l'Association montréalaise des directions d'établissements scolaire, Mont-Tremblant, Québec, 7 au 9 mai 2008. Récupéré de http://www.guypelletier.ca/pluginfile.php/22/mod_data/content/24/gestionnaires_leaders.pdf
- Potvin, P. et Groupe de travail sur les rôles, responsabilités et enjeux du transfert de connaissances en éducation. (2016). *Rôles et responsabilités en accompagnement*. Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec. Récupéré de https://www.ctreq.qc.ca/wp-content/uploads/2016/02/Roles-Accompagnateur_2016-02-04.pdf
- Provencher, A. (2010). Développement de l'identité professionnelle d'enseignantes débutantes en contexte de relation mentorale. Mémoire de maîtrise inédit, Université de Montréal, Québec. Récupéré de https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/4410/Provencher_Ariane_2010_m%C3%A9moire.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- Sauvé, F. (2012). *Analyse de l'attrition des enseignants au Québec*. Mémoire de maîtrise inédit, Université de Montréal, Québec. Récupéré de <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/8532>
- Savoie-Zajc, L. (2011). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti et L. Savoie Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (3e éd.) (p. 123-147). Saint-Laurent, Québec : ÉRPI.
- Vial, M. et Caparros-Mencacci, N. (2007). *L'accompagnement professionnel ? Méthode à l'usage des praticiens exerçant une fonction éducative*. Bruxelles: De Boeck Supérieur.
- 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.

APPENDICE A

SCHÉMA D'ENTRETIEN SEMI-DIRIGÉ

Recherche sur l'accompagnement des enseignants de l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire en insertion professionnelle par la direction d'établissement scolaire

Schéma d'entretien semi-dirigé⁷

Signature du formulaire d'information-consentement par le participant.

Merci d'avoir accepté de participer à cet entretien. Je vous poserai un certain nombre de questions relatives à notre objet de recherche. Si vous avez besoin de précision par rapport à une question posée, n'hésitez pas à m'en informer.

L'objectif de la recherche est le suivant : nous souhaitons en apprendre davantage au sujet des pratiques déclarées par les directions d'établissement scolaire qui accompagnent les enseignants en insertion professionnelle au sein de leur organisation scolaire.

Il est donc essentiel de rappeler la définition de l'insertion professionnelle :

« L'insertion professionnelle est définie par Martineau et Vallerand (2005, p. 12) comme une expérience de vie au travail qui implique un processus d'adaptation et d'évolution chez le nouvel enseignant et qui se produit lors des débuts dans la profession ». Cette période dure environ sept ans pour l'enseignant en début de carrière (Vonk et Schras, 1987).

⁷ Inspiré de la grille semi-structurée *Analyse de besoins en supervision pédagogique* de Bouchamma, 2014, cité dans Bilodeau, 2016.

Accompagnement

1. Pourriez-vous me dire ce qu'est l'accompagnement des enseignants en insertion professionnelle pour vous?
2. Lorsque vous faites de l'accompagnement d'un enseignant en insertion professionnelle, comment cela se déroule-t-il?
3. Quelles interventions mettez-vous en place afin d'accompagner votre personnel enseignant en insertion professionnelle?
4. Avez-vous mis en place certaines adaptations de la tâche de l'enseignant en insertion professionnelle au cours d'un accompagnement ou après? Si oui, lesquelles?
5. Quels bénéfices voyez-vous de la mise en œuvre d'interventions permettant un accompagnement d'enseignants en insertion professionnelle dans votre organisation scolaire?
6. Quels défis rencontrez-vous quant à la mise en œuvre d'interventions permettant un accompagnement d'enseignants en insertion professionnelle dans votre organisation scolaire?
7. Quel est votre niveau d'aisance à pratiquer l'accompagnement des enseignants en insertion professionnelle?
- 7.1. Pouvez-vous m'expliquer les raisons de ce niveau d'aisance?

Sélection des enseignants

8. Pourquoi un accompagnement aurait-il lieu avec un enseignant en insertion professionnelle?
9. Comment déterminez-vous qu'un accompagnement aura lieu avec un enseignant en insertion professionnelle?

Collaboration avec des membres du personnel

10. Comment entrevoyez-vous la collaboration d'autres membres du personnel, par exemple un enseignant d'expérience, un enseignant ressource ou un conseiller pédagogique, dans votre démarche d'accompagnement?
11. Comment intervenez-vous en tant que direction afin d'assurer un certain leadership dans une démarche d'accompagnement qui inclut un enseignant d'expérience, un enseignant ressource ou un conseiller pédagogique?
 - 11.1. Pourquoi ne demandez-vous pas la collaboration d'autres membres du personnel?

Formation

12. Avez-vous reçu une formation relative à l'accompagnement des enseignants, soit en formation initiale ou en formation continue?

Si la réponse est positive :

- 12.1. Quelle formation avez-vous suivie?
 - 12.1.1. Comment la formation suivie vous a-t-elle préparée à assumer votre rôle d'accompagnateur?
 - 12.1.2. Quel modèle d'accompagnement vous a été présenté lors de cette formation sur l'accompagnement?
 - 12.1.3. Comment réinvestissez-vous ce modèle concrètement dans votre démarche d'accompagnement?

Si la réponse est négative :

- 12.2. Comment avez-vous développé votre expertise pour effectuer l'accompagnement?
 - 12.2.1. Connaissez-vous des modèles d'accompagnement? Si oui, lesquels?
 - 12.2.2. Comment réinvestissez-vous ces modèles concrètement dans votre démarche d'accompagnement?

13. Quels sont vos besoins de formation ou autres besoins relatifs à la poursuite d'une démarche d'accompagnement au sein de votre organisation scolaire?

Autre

14. Avez-vous des questions ou des commentaires? Souhaitez-vous aborder des thèmes qui n'ont pas été traités?

APPENDICE B

CERTIFICAT D'ÉTHIQUE DE LA RECHERCHE AVEC DES ÊTRES HUMAINS



CERTIFICAT D'ÉTHIQUE DE LA RECHERCHE AVEC DES ÊTRES HUMAINS

En vertu du mandat qui lui a été confié par l'Université, le Comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains a analysé et approuvé pour certification éthique le protocole de recherche suivant :

Titre : Portrait de pratiques déclarées d'accompagnement d'enseignants du primaire en insertion professionnelle par la direction d'établissement scolaire

Chercheur(s) : Johnni Samson
Département des sciences de l'éducation

Organisme(s) : Équipe de recherche en littératie et inclusion (ÉRLI)

N° DU CERTIFICAT : CER-18-242-07.01

PÉRIODE DE VALIDITÉ : Du 31 janvier 2018 au 31 janvier 2019

En acceptant le certificat éthique, le chercheur s'engage à :

- Aviser le CER par écrit des changements apportés à son protocole de recherche avant leur entrée en vigueur;
- Procéder au renouvellement annuel du certificat tant et aussi longtemps que la recherche ne sera pas terminée;
- Aviser par écrit le CER de l'abandon ou de l'interruption prématurée de la recherche;
- Faire parvenir par écrit au CER un rapport final dans le mois suivant la fin de la recherche.

Bruce Maxwell
Président du comité

Sophie Parent
Secrétaire du comité

Décanat de la recherche et de la création

Date d'émission : 31 janvier 2018

APPENDICE C

FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT



FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT

Titre du projet de recherche :	Portrait de l'accompagnement d'enseignants du primaire en insertion professionnelle par la direction d'établissement scolaire
Chercheur responsable du projet de recherche :	Johnni Samson, Département des sciences de l'éducation, Maitrise en éducation, Université du Québec à Trois-Rivières
Membres de l'équipe de recherche :	M. Christian Dumais, professeur, Département des sciences de l'éducation, Université du Québec à Trois-Rivières

Préambule

Votre participation à la recherche, qui vise à mieux comprendre l'accompagnement des enseignants du primaire en insertion professionnelle, serait grandement appréciée. Cependant, avant d'accepter de participer à ce projet et de signer ce formulaire d'information et de consentement, veuillez prendre le temps de lire ce formulaire. Il vous aidera à comprendre ce qu'implique votre éventuelle participation à la recherche de sorte que vous puissiez prendre une décision éclairée à ce sujet.

Nous vous invitons à poser toutes les questions que vous jugerez utiles au chercheur responsable de ce projet de recherche ou à un membre de son équipe de recherche. Sentez-vous libre de leur demander de vous expliquer tout mot ou renseignement qui n'est pas clair. Prenez tout le temps dont vous avez besoin pour lire et comprendre ce formulaire avant de prendre votre décision.

Objectifs et résumé du projet de recherche

L'objectif de ce projet de recherche est de décrire les pratiques déclarées d'accompagnement par des directions d'établissement scolaire d'enseignants du primaire en insertion professionnelle. Ce projet consiste donc à décrire des pratiques d'accompagnement par l'entremise d'entretiens semi-dirigés. Nous

souhaitons mieux comprendre l'acte professionnel des directions d'établissement scolaire qui accompagnent les nouveaux enseignants au sein de leur organisation scolaire.

Nature et durée de votre participation

Votre participation à ce projet de recherche consiste à un entretien (environ 45 minutes) portant sur vos pratiques d'accompagnement d'enseignants en insertion professionnelle en tant que direction d'école primaire. L'entretien aura lieu à l'établissement scolaire du participant. Un seul entretien aura lieu et aucune préparation n'est nécessaire avant la rencontre. Cet entretien sera enregistré.

Risques et inconvénients

Aucun risque n'est associé à votre participation. Le temps consacré au projet, soit environ 45 minutes, demeure le seul inconvénient.

Avantages ou bénéfices

La contribution à l'avancement des connaissances au sujet de l'accompagnement des enseignants du primaire en insertion professionnelle est le seul bénéfice prévu à votre participation.

Compensation ou incitatif

Aucune compensation d'ordre monétaire n'est accordée.

Confidentialité

Les données recueillies par cette étude sont entièrement confidentielles et ne pourront en aucun cas mener à votre identification. Votre confidentialité sera assurée par un *code numérique*. Les résultats de la recherche, qui pourront être diffusés sous forme d'un essai, d'articles et de communications ne permettront pas d'identifier les participants.

Les données recueillies seront conservées dans une base de données protégée par un mot de passe. Les seules personnes qui y auront accès seront l'étudiant-chercheur et le directeur de recherche. Ces personnes ont signé un engagement à la confidentialité. Les données seront détruites cinq ans après la recherche et ne seront pas utilisées à d'autres fins que celles décrites dans le présent document.

Acceptez-vous que vos données de recherche soient utilisées pour réaliser d'autres projets de recherche portant sur l'accompagnement des enseignants du primaire en insertion professionnelle? Ces projets de recherche seront évalués et approuvés par le Comité d'éthique de la recherche de l'UQTR avant leur réalisation. Vos données de recherche seront conservées de façon sécuritaire sur une clé USB qui sera placée dans un tiroir de bureau verrouillé. Seuls l'étudiant-chercheur et le directeur de recherche y auront accès. Afin de préserver votre identité et la confidentialité de vos données de recherche, vous ne serez identifié que par un numéro de code. Vos données de recherche seront conservées pendant 10 ans. Par ailleurs, notez qu'en tout temps, vous pouvez demander la destruction de vos données de recherche en vous adressant au chercheur responsable de ce projet de recherche.

Je consens à ce que mes données de recherche soient utilisées à ces conditions : Oui Non

Participation volontaire

Votre participation à cette étude se fait sur une base volontaire. Vous êtes entièrement libre de participer ou non, de refuser de répondre à certaines questions ou de vous retirer en tout temps sans préjudice et sans avoir à fournir d'explications.

Si le participant se retire au cours de l'entretien, les données seront détruites et elles ne seront pas considérées pour le projet de recherche.

Responsable de la recherche

Pour obtenir de plus amples renseignements ou pour toute question concernant ce projet de recherche, vous pouvez communiquer avec :

Johnni Samson
Téléphone : 819 269-6004
Courriel : Johnni.Samson@uqtr.ca

Surveillance des aspects éthique de la recherche

Cette recherche est approuvée par le comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'Université du Québec à Trois-Rivières et un certificat portant le numéro CER-18-242-07.01 a été émis le 31 janvier 2018.

Pour toute question ou plainte d'ordre éthique concernant cette recherche, vous devez communiquer avec la secrétaire du comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec à Trois-Rivières, par téléphone 819 376-5011, poste 2129 ou par courrier électronique CEREH@uqtr.ca.

CONSENTEMENT

Engagement du chercheur

Moi, Johnni Samson, m'engage à procéder à cette étude conformément à toutes les normes éthiques qui s'appliquent aux projets comportant la participation de sujets humains.

Consentement du participant

Je, _____, confirme avoir lu et compris la lettre d'information au sujet du projet l'accompagnement des enseignants du primaire en insertion professionnelle. J'ai bien saisi les conditions, les risques et les bienfaits éventuels de ma participation. On a répondu à toutes mes questions à mon entière satisfaction. J'ai disposé de suffisamment de temps pour réfléchir à ma décision de participer ou non à cette recherche. Je comprends que ma participation est entièrement volontaire et que je peux décider de me retirer en tout temps, sans aucun préjudice.

J'accepte donc librement de participer à ce projet de recherche

Participant :	Chercheur :
Signature :	Signature :
Nom :	Nom :
Date :	Date :

Participation à des études ultérieures

Acceptez-vous que le chercheur responsable du projet ou un membre de son personnel de recherche reprenne contact avec vous pour vous proposer de participer à d'autres projets de recherche? Bien sûr, lors de cet appel, vous serez libre d'accepter ou de refuser de participer aux projets de recherche proposés. Oui Non

Résultats de la recherche

Un résumé des résultats sera envoyé aux participants qui le souhaitent. Ce résumé ne sera cependant pas disponible avant la fin de la recherche. Indiquez l'adresse électronique à laquelle vous souhaitez que ce résumé vous parvienne :

Adresse :

Si cette adresse venait à changer, il vous faudra en informer le chercheur.