

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

LE SOUTIEN APPORTÉ À L'ENSEIGNANTE EN ADAPTATION SCOLAIRE EN
SITUATION D'INSERTION PROFESSIONNELLE PAR L'ENSEIGNANTE-
RESSOURCE

MÉMOIRE
PRÉSENTÉ
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION

PAR
AMÉLIE PICHÉ RICHARD

AOÛT 2022

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.04-2020). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

Le point de départ de cette aventure aux cycles supérieurs, soit ce retour aux études tout en travaillant à temps plein, m'a été inspiré par Isabelle Atkins et Aurélie Paquet qui étaient à l'époque mes collègues enseignantes à l'école spécialisée dans cette étude. Leur propre retour à l'université a fait germer en moi l'intérêt pour la recherche et je désire ainsi reconnaître l'importance de la sororité.

J'ai pu maintenir ma motivation lors des deux dernières années grâce aux encouragements de mon « Club de nerds », soit mes chères amies Florence Croguennec et Josie-Anne Benny, sans oublier le soutien inconditionnel de mon André Péloquin adoré. Je les remercie du plus profond de mon cœur.

Je veux aussi souligner l'importance de ma famille dans cet accomplissement en remerciant ma mère Louise qui a toujours valorisé l'éducation et ma petite sœur Valérie qui a complété sa maîtrise avant moi et qui, d'ailleurs, aurait été une enseignante de sciences hors pair. Je sais aussi que mon père Robert aurait été fier de moi et aurait lu ce mémoire avec une grande attention.

Je remercie aussi chaleureusement Mesdames Sophie Grossmann, France Dubé et Nancy Granger pour leurs commentaires constructifs. Je me suis sentie privilégiée d'être lue par ces chercheuses que j'estime grandement. Finalement, je veux remercier Madame France Dufour, directrice de recherche, pour son accompagnement et sa confiance. Sa passion et son engagement pour l'adaptation scolaire m'inspirent à donner le meilleur de moi-même pour les générations d'enseignantes à venir.

DÉDICACE

À Maeva, Marguerite, Florence,
Clara, Jeanne, Élodie, Margot,
Frédérique, Camille, Delphine
et à toutes ces futures femmes qui façonneront
le monde à leur manière

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES FIGURES.....	viii
LISTE DES TABLEAUX.....	ix
LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES	x
RÉSUMÉ	xii
ABSTRACT	1
INTRODUCTION	1
CHAPITRE I PROBLÉMATIQUE	3
1.1 L'INSERTION PROFESSIONNELLE AU QUÉBEC	3
1.1.1 Le portrait de l'insertion professionnelle	5
1.1.2 Les caractéristiques particulières des finissantes en adaptation scolaire ..	7
1.1.3 Des résultats sur les besoins des enseignantes en adaptation scolaire en situation d'insertion professionnelle	10
1.2 LE SOUTIEN DE L'ENSEIGNANTE-RESSOURCE.....	12
1.2.1 Le contexte de création de la fonction d'enseignante-ressource.....	13
1.2.2 Le rôle et les tâches de l'enseignante-ressource	15
1.3 LE PROBLÈME	18
1.3.1 La pertinence sociale.....	19
1.3.2 La pertinence scientifique	19
1.3.3 L'objectif général de recherche.....	20
CHAPITRE II CADRE DE RÉFÉRENCE.....	21
2.1 L'INSERTION PROFESSIONNELLE.....	21
2.1.1 Une phase de transition dans le développement professionnel.....	22

2.1.2	Un processus	23
2.1.3	L'approche multidimensionnelle	25
2.2	LE SOUTIEN	28
2.2.1	Les caractéristiques et les propriétés du soutien	29
2.2.2	Quelques catégorisations du soutien	31
2.2.3	Le programme d'insertion professionnelle	33
2.2.4	Les dispositifs et les mesures de soutien.....	34
2.3	RÉSUMÉ DES RECHERCHES ANTÉRIEURES SUR L'ENSEIGNANTE-RESSOURCE AU QUÉBEC.....	38
2.3.1	Étude de Granger (2012).....	40
2.3.2	Étude de Dubé, Granger et Dufour (2015).....	41
2.3.3	Étude de Granger et Dubé (2015)	43
2.3.4	Étude de Granger et Tremblay (2019)	45
2.3.5	Étude de Tremblay et Granger (2020)	47
2.3.6	Synthèse des études menées sur l'enseignante-ressource au Québec	49
2.4	LES OBJECTIFS SPÉCIFIQUES DE RECHERCHE.....	55
CHAPITRE III MÉTHODOLOGIE		56
3.1	Approche méthodologique.....	57
3.1.1	L'étude de cas	58
3.2	Participant.es.....	60
3.2.1	Procédure de recrutement.....	62
3.2.2	Critères d'inclusion	64
3.3	Techniques et instruments de collecte des données.....	66
3.3.1	Fiches de réflexion	67
3.3.2	Entretien individuel semi-dirigé.....	68
3.3.3	Journal de bord.....	69
3.4	Déroulement de la collecte des données	70
3.5	Techniques d'analyse des données	71
3.5.1	Analyse des fiches de réflexion.....	72
3.5.2	Analyse de l'entretien individuel semi-dirigé.....	73
3.6	Triangulation des données	74
3.7	Considérations éthiques	74
3.7.1	Micro-éthiques	75

CHAPITRE IV	RÉSULTATS	77
4.1	Contexte de l'étude de cas : l'école Nova	78
4.2	Les dimensions de l'insertion professionnelle : documentation du soutien	82
4.2.1	La dimension économique	82
4.2.2	La dimension organisationnelle	83
4.2.3	La dimension sociale.....	86
4.2.4	La dimension fonctionnelle.....	89
4.2.5	La dimension personnelle et psychologique	92
4.2.6	Synthèse des résultats liés aux cinq dimensions de l'insertion professionnelle	96
4.3	Les types du soutien : compréhension de la nature du soutien.....	98
4.3.1	Le soutien éducatif	98
4.3.2	Le soutien instrumental.....	101
4.3.3	Le soutien émotionnel.....	104
4.3.4	Le soutien d'appréciation.....	106
4.3.5	Le soutien environnemental	109
4.3.6	Le soutien en gestion de classe	110
4.3.7	Le soutien informationnel	112
4.3.8	Synthèse des résultats liés aux types du soutien	114
CHAPITRE V	INTERPRÉTATION	117
5.1	Les dimensions de l'insertion professionnelle et les types de soutien en adaptation scolaire	118
5.1.1	La dimension économique et le soutien informationnel	119
5.1.2	La dimension organisationnelle et les soutiens instrumental, informationnel et environnemental	121
5.1.3	La dimension sociale et le soutien informel.....	125
5.1.4	La dimension fonctionnelle et les soutiens éducatif, instrumental, d'appréciation et en gestion de classe	129
5.1.5	La dimension personnelle et psychologique et le soutien émotionnel..	136
5.2	Limites	139
5.3	Perspectives de recherche	140
CONCLUSION	143
ANNEXE A	FICHE DE RECRUTEMENT	146

ANNEXE B	CONSIGNES DES FICHES DE RÉFLEXION	148
ANNEXE C	DÉROULEMENT DE L'ENTRETIEN INDIVIDUEL	150
ANNEXE D	GUIDE DE L'ENTRETIEN INDIVIDUEL.....	151
ANNEXE E	GRILLES D'ANALYSE.....	153
ANNEXE F	FORMULAIRE DE CONSENTEMENT.....	156
RÉFÉRENCES.....		160

LISTE DES FIGURES

Figure	Page
1.1 Contexte de la création de la fonction enseignante-ressource	17
2.1 Évolution de la définition de la notion de soutien	30
3.1 Vue d'ensemble des quatre dimensions du projet de recherche	57
3.2 Dyades de concertation.....	62
4.2 Dimensions de l'IP liées au soutien apporté par l'enseignante-ressource...	96
4.3 Types de soutien apporté par l'enseignante-ressource	114

LISTE DES TABLEAUX

Tableau	Page
2.1 Les modèles de l'approche multidimensionnelle	27
2.2 Les catégorisations du soutien	32
2.3 Résumé des études menées sur l'enseignante-ressource au Québec et résultats liés à la concertation entre les enseignantes-ressources et les enseignantes	52
3.1 Les critères d'inclusion de l'étude	65
3.2 Le calendrier de la collecte des données	70

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

ABA : *Applied Behaviour Analysis*

CAPS : Compétences axées sur la participation sociale

CPEPE : Comité de participation des enseignantes et enseignants aux politiques de l'école

CNIPE : Carrefour National de l'Insertion Professionnelle en Enseignement

COFPE : Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant

DEFIS : Démarche éducative favorisant l'intégration sociale

EHDAA : Élève handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage

EAS : Enseignante en adaptation scolaire

FAE : Fédération autonome de l'enseignement

IP : Insertion professionnelle

LIP : Loi sur l'instruction publique

MEES : Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur

MEESSR : Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche

MELS : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport

OUEST : Outil d'évaluation des structures du temps

PECS : *Picture Exchange Communication System*

PFEQ : Programme de formation de l'école québécoise

TEACCH : *Treatment and Education of Autistic and related Communication Handicapped Children*

TSA : Trouble du spectre de l'autisme

UNESCO : Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture

UQAM : Université du Québec à Montréal

RÉSUMÉ

L'insertion professionnelle dans le champ de l'enseignement en adaptation scolaire n'est pas fréquemment étudiée au Québec (Giguère, 2018; Giguère et Mukamurera, 2018, 2019; Gonthier, 2020). La fonction de l'enseignante-ressource implantée au Québec en 2006 implique de travailler en concertation avec les enseignantes titulaires d'élèves désignés « à besoins éducatifs particuliers », dont celles en situation d'insertion professionnelle (Fédération autonome de l'enseignement, 2016; Gouvernement du Québec, 2014; Granger et Tremblay, 2019). L'objectif général de cette recherche est de décrire le soutien apporté à l'enseignante en adaptation scolaire en situation d'insertion professionnelle par l'enseignante-ressource dans une école spécialisée primaire. L'intérêt de notre étude de cas interprétative réside dans le soutien mis en œuvre dans le champ de l'adaptation scolaire et lors du processus de l'insertion professionnelle. Des fiches de réflexion, des entretiens semi-dirigés et un journal de bord ont permis de recueillir des données qualitatives qui ont été traitées dans le logiciel *NVivo*, selon une analyse de contenu (Paillé et Mucchielli, 2003).

Les enseignantes en adaptation scolaire en situation d'insertion professionnelle ont principalement des besoins de soutien en lien avec la dimension fonctionnelle, c'est-à-dire la professionnalité, ainsi qu'avec la dimension organisationnelle, c'est-à-dire l'affectation spécifique et les conditions particulières à la tâche, selon le modèle multidimensionnel de l'insertion professionnelle de Mukamurera *et al.* (2013). Les enseignantes-ressources apportent principalement du soutien éducatif et du soutien instrumental, lorsqu'elles travaillent en concertation avec les enseignantes en adaptation scolaire en situation d'insertion professionnelle. Il semble que les besoins de soutien des enseignantes du champ de l'adaptation scolaire sont parfois similaires à ceux de leurs collègues des autres champs d'enseignement. Toutefois, en raison de l'éventail des contextes de travail inhérent au champ de l'adaptation scolaire, les besoins de soutien des enseignantes en situation d'insertion professionnelle de ce champ différent et nécessitent d'être pensés de façon plus personnalisée. Pour des considérations futures, il serait judicieux de tenir compte de ces besoins de soutien dans l'offre des programmes d'insertion professionnelle et dans le système de mentorat, ainsi que de documenter davantage le soutien informel. Des recherches supplémentaires seraient pertinentes à propos des besoins de soutien des enseignantes

novices œuvrant dans des contextes de travail variés en adaptation scolaire, ainsi qu'au sujet de l'insertion professionnelle vécue au début de l'année scolaire.

Mots clés : insertion professionnelle, adaptation scolaire, enseignante-ressource, soutien, école spécialisée

ABSTRACT

Teacher induction in the field of special education is not frequently studied in Quebec (Giguère, 2018; Giguère et Mukamurera, 2018, 2019; Gonthier, 2020). The function of the resource teacher established in Quebec in 2006 involves working in consultation with teachers who hold students designated as "special educational needs", including those in a situation of induction (Fédération autonome de l'enseignement, 2016; Gouvernement du Québec, 2014; Granger et Tremblay, 2019). The general purpose of this research is to describe the support provided to the new special education teacher by the resource teacher in a primary specialized school. The interest of our interpretative case study lies in the support implemented in the field of special education and during the process of induction. Reflection sheets, semi-structured interviews and a logbook collected qualitative data that was processed in the NVivo software, based on a content analysis (Paillé et Mucchielli, 2003).

New special education teachers mainly have support needs related to the functional dimension as well as with the organizational dimension, according to the multidimensional model induction of Mukamurera *et al.* (2013). Resource teachers mainly provide educational and instrumental support, when they work in consultation with new special education teachers. It appears that the support needs of those new teachers are sometimes similar to those of their colleagues in other fields of education. However, due to the range of work contexts inherent in the field of special education, the support needs of those new teachers differ and need to be thought of in a more personalized way according to their field of education. For future considerations, it would be wise to take these support needs into account in the provision of employability programmes and in the mentoring system, as well as to further document informal support. Additional research would be relevant on the support needs of novice teachers working in various work contexts in special education, as well as on the teacher induction at the beginning of the school year.

Keywords : induction, special education, resource teacher, support , special school

INTRODUCTION

Depuis les dernières décennies, l'insertion professionnelle est une problématique complexe et incontournable tant au Québec qu'à l'échelle internationale (Boutin et Dufour, 2021; Duchesne et Kane, 2010; Ingersoll et Strong, 2011; Kirsch, 2007; Martinez, 2004; Mukamurera et Martineau, 2012). De nombreux défis d'ordre différent attendent les enseignantes¹ en adaptation scolaire au début de leur carrière. En plus des dispositifs d'accueil et de soutien mis en place dans leur milieu de travail, des collègues et des membres de la direction peuvent les soutenir et les accompagner, dont les enseignantes-ressources. L'intérêt de ce projet de recherche réside donc dans le soutien, mis en œuvre par les enseignantes-ressources, en enseignement en adaptation scolaire et en situation d'insertion professionnelle.

À cette fin, le premier chapitre portera sur la problématique de cette recherche, soit l'insertion professionnelle dans le champ de l'adaptation scolaire et le soutien de l'enseignante-ressource aux enseignantes novices de ce champ. Le cadre de référence

¹ Selon une perspective féministe et pour alléger le texte, le terme « enseignante » inclura les enseignantes et les enseignants. L'écriture inclusive sera adoptée pour les autres termes.

présenté au deuxième chapitre permettra de définir les concepts de l'insertion professionnelle et de la notion de soutien, en plus d'exposer les recherches antérieures à propos de la fonction de l'enseignante-ressource. Dans le troisième chapitre, il sera question des choix méthodologiques qui permettront d'atteindre les objectifs de recherche. Dans le quatrième chapitre, les résultats seront décrits selon les objectifs spécifiques liés à l'insertion professionnelle et au soutien dans un contexte d'enseignement en adaptation scolaire. Ensuite, l'interprétation des résultats au cinquième chapitre permettra d'établir des liens avec des données de recherche déjà existantes. Les limites et des perspectives y seront aussi présentées. Finalement, une conclusion sera présentée.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

L'insertion professionnelle (IP), comme phase du continuum de formation des enseignantes dans le champ de l'adaptation scolaire, constitue le thème de ce projet de recherche. La problématique de recherche sera tout d'abord abordée dans un contexte général : la situation de l'IP au Québec de façon globale, puis dans le champ de l'adaptation scolaire. Plus spécifiquement, le soutien apporté aux enseignantes novices sera ensuite décrit, en lien avec la création de la fonction de l'enseignante-ressource effectuée dans le contexte de l'approche intégrative (Granger et Dubé, 2015; Granger et Tremblay, 2019; Tremblay et Granger, 2020). À la fin de ce chapitre, l'objectif général de recherche sera formulé. Afin de faire la distinction entre les catégories d'enseignantes dans le texte selon leur champ d'enseignement, il sera question des enseignantes novices, issues de tous les champs d'enseignement confondus, et des enseignantes en adaptation scolaire en situation d'IP, issues uniquement du champ de l'adaptation scolaire.

1.1 L'INSERTION PROFESSIONNELLE AU QUÉBEC

Les conditions de travail et les besoins de soutien des enseignantes en adaptation scolaire en situation d'IP apparaissent différents de ceux des autres novices (Carpentier, Mukamurera, Leroux et Lakhil, 2019), étant donné leur contexte de travail particulier

(Giguère et Mukamurera, 2019). Or, les recherches québécoises apparaissent récentes et peu nombreuses à propos du vécu plus spécifique des enseignantes en adaptation scolaire en situation d'IP et des facteurs liés à leur rétention en enseignement (Giguère, 2018; Giguère et Mukamurera, 2018, 2019; Gonthier, 2020), alors que des données à ce sujet existent depuis une vingtaine d'années aux États-Unis (Billingsley et Bettini, 2019; Hagaman et Casey, 2018). Par ailleurs, l'IP en enseignement en général est une problématique complexe et incontournable en éducation depuis les dernières décennies au Québec, afin d'améliorer les conditions de rétention des enseignantes novices (Boutin et Dufour, 2021; Carpentier *et al.*, 2019; Desmeules et Hamel, 2017; Karsenti, 2017; Kirsch, 2007; Martineau et Mukamurera, 2012).

Un certain nombre de ces constats peuvent toutefois éclairer la situation de l'IP au sein du champ de l'adaptation scolaire, car les enseignantes novices de tous les champs d'enseignement vivent des difficultés inhérentes à leur fonction qui se traduisent, entre autres, par un niveau de stress élevé et par l'abandon de leur profession dans les premières années en exercice (Karsenti, 2015; Karsenti, Collin et Dumonchel, 2013; Martineau et Mukamurera, 2012; Rojo et Minier, 2015). Outre des coûts financiers, le départ prématuré des enseignantes novices engendre des conséquences sur la qualité de l'enseignement, étant donné le roulement du personnel (Karsenti, 2017). La pénurie d'enseignantes est bien réelle au Québec et touche plusieurs champs d'enseignement dont celui de l'adaptation scolaire (Institut du Québec, 2019; Tardif et Borges, 2020). Afin de circonscrire la situation de l'IP des enseignantes du champ de l'adaptation scolaire, il s'agira tout d'abord de brosser le portrait de l'IP en enseignement au Québec, de présenter ensuite les caractéristiques particulières de la finissante du champ de l'adaptation scolaire et d'exposer quelques résultats liés aux défis et aux besoins des enseignantes en adaptation scolaire en situation d'IP.

1.1.1 Le portrait de l'insertion professionnelle en enseignement

Dans le domaine de l'enseignement, les finissantes québécoises jugent leur préparation à l'IP insuffisante et auraient souhaité avoir davantage de savoirs concrets au sujet du processus d'embauche, de la précarité d'emploi, de la tâche enseignante et de la vie à l'école (Dufour, Portelance, Pellerin et Boisvert, 2021). Pour les enseignantes novices québécoises, les deux premières années apparaissent critiques, parce qu'elles ressentent davantage et plus régulièrement le besoin d'être soutenues, en plus de se sentir moins compétentes lors de la première année de travail que ce qu'elles percevaient à la fin de leur formation initiale (Mukamurera, 2018). De plus, les enseignantes novices semblent avoir la charge des classes les plus difficiles de leur établissement scolaire et ressentent un sentiment d'impuissance face à la réussite scolaire de leurs élèves (Conseil supérieur de l'éducation, 2017). Elles considèrent leur travail complexe et lourd, étant donné la variété des tâches visibles et invisibles à effectuer, en plus de se sentir dans un état d'urgence constant (Mukamurera, Lakhali et Tardif, 2019). Un paradoxe banalisé complique aussi l'IP de ces enseignantes : le système éducatif s'attend qu'elles démontrent leurs compétences avec un plus grand niveau de maîtrise que leurs collègues expérimentées, alors qu'elles entament tout juste leur processus de professionnalisation (Karsenti *et al.*, 2013). Étant donné que les enseignantes novices reçoivent des tâches exigeantes qu'elles choisissent après tous leurs collègues ayant plus d'ancienneté et d'expérience, les besoins de soutien des enseignantes novices sont divers, tels que les besoins de nature personnelle et psychologique, ainsi que les besoins relatifs à la socialisation organisationnelle, à la gestion de classe, à la gestion des apprentissages et à la différenciation pédagogique (Carpentier *et al.*, 2019; Muramurera *et al.*, 2019).

1.1.1.1 La mise en place des programmes d'IP

Avec la réforme de la formation en enseignement dans les années 2000 et pour remplacer le stage probatoire de deux ans, la mise en place des programmes d'IP est

devenue une orientation du ministère de l'Éducation (COFPE, 2002). Or, mise à part l'expérimentation de recherches-actions sur l'IP dans une dizaine de centres de services scolaires² au début des années 1990, aucun moyen financier ni aucun plan d'action n'a été diffusé de la part du gouvernement pour favoriser le développement et l'implantation des programmes, lors de la publication de l'Avis du Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant (COFPE) sur l'insertion en enseignement (*Ibid.*). Puis, avec l'engouement des chercheuses et des chercheurs pour l'IP, le Carrefour National de l'Insertion Professionnelle en Enseignement (CNIPE) (2018) permet depuis 2005 la mise en réseau des intervenant.e.s dans le domaine de l'IP, afin de favoriser une insertion réussie des enseignantes novices.

Quant aux centres de services scolaires québécois qui emploient les enseignantes novices dans le système public, ils sont responsables d'élaborer leur programme d'IP depuis peu et conçoivent que l'IP est une période d'apprentissage de la profession (Martineau et Mukamurera, 2012), alors qu'en Ontario, le ministère de l'Éducation s'occupe du programme d'IP pour le nouveau personnel enseignant (Duchesne et Kane, 2010). Bien qu'il y ait eu un passage à vide en matière d'IP (COFPE, 2002), le milieu scolaire québécois semble désormais plus actif (Martineau et Mukamurera, 2012; Mukamurera, Martineau, Bouthiette et Ndoreraho, 2013). Selon le Rapport de reddition de comptes de 2014-2015, il existait 47 programmes d'IP au Québec, cinq programmes supplémentaires étaient nouvellement mis en œuvre et quatre étaient en cours d'élaboration (Gouvernement du Québec, 2016). L'importance à accorder aux enseignantes novices et le maintien des mesures d'IP sont réitérés dans l'Annexe XLIX de l'avant-dernière Entente nationale (Fédération autonome de l'enseignement, 2016). Bien que le cadre de référence ministériel sur l'IP prévu à

² Le centre de services scolaire a remplacé récemment la commission scolaire.

l'hiver 2019 ait été reporté, tous les centres de services scolaires et le CNIPE reçoivent désormais un soutien financier pour la mise en œuvre de programmes ou de mesures d'IP (Gouvernement du Québec, 2019). La convention collective en vigueur selon l'Entente nationale à l'Annexe XLIX (2021) favorise l'accès des enseignantes au programme local d'insertion professionnelle pour les cinq premières années en enseignement et cette participation est désormais obligatoire pour les deux premières années en enseignement. L'accompagnement en dyade par un système de mentorat a souvent été une mesure fréquente dans les programmes d'IP (Leroux et Mukamurera, 2013; Martineau, Vallerand, Portelance et Presseau, 2011; Weva, 1999) et c'est pourquoi la fonction de l'enseignante en insertion professionnelle est créée dans l'Entente nationale de 2021.

Bien que la participation à un programme d'IP puisse occasionner une surcharge de travail (Mukamurera, Lakhal et Kutsyuruba, 2020a; Mukamurera, Tardif, Nyubahwe et Lakhal, 2020b), les enseignantes novices considèrent que la participation à un tel programme leur permettrait de répondre à leur besoin d'acclimatation à la prise de fonction, ainsi que de faciliter la gestion de la survie professionnelle caractéristique du début de carrière, de la pénibilité du travail et de l'instabilité des conditions d'exercice du métier (Mukamurera *et al.*, 2020b). Elles jugent par ailleurs que la culture d'entraide, de collégialité et de collaboration professionnelle entre enseignantes serait une condition encore plus facilitatrice pour leur IP que la participation à un programme (*Ibid.*). Les conditions de travail positives liées à la collaboration, à l'emploi et à la tâche seraient donc importantes pour assurer l'entrée en carrière des enseignantes novices québécoises (*Ibid.*).

1.1.2 Les caractéristiques particulières des finissantes en adaptation scolaire

Au Québec, l'enseignante diplômée en enseignement en adaptation scolaire est bachelière et obtient son brevet d'enseignement après quatre ans de formation

universitaire de premier cycle, alors que dans le reste du Canada, ce titre s'acquiert avec un diplôme ou un certificat de deuxième cycle (Tremblay et Granger, 2018). Le champ de l'adaptation scolaire se distingue donc, et ce, à partir de diverses caractéristiques qui sont précisées dans les prochaines lignes, afin de mieux comprendre la situation de l'IP des finissantes de ce champ d'enseignement.

Tout d'abord, la configuration du champ de l'adaptation scolaire s'effectue plus précisément en adoptant une approche individualisée des difficultés d'apprentissage, afin d'allier équité et performance du système éducatif (Gonçalves et Lessard, 2013); un champ politique, selon Bourdieu (1984), implique la structuration des relations entre des actrices sociales et acteurs sociaux appartenant à un univers social précis dans lequel ils agissent en le développant et en le balisant. La formation initiale en enseignement en adaptation scolaire est élaborée et maintenue, étant donné la présence de classes et d'écoles spécialisées sur le territoire québécois, ainsi que la diffusion d'une politique éducative intégrative (Tremblay, 2020). Cette Politique de l'adaptation scolaire (Gouvernement du Québec, 1999) est mise sur pied à partir de la révision de la Loi sur l'instruction publique (LIP) de 1997 (Gonçalves et Lessard, 2013). Elle définit aussi des voies d'action à prendre pour œuvrer auprès des élèves désignés « à besoins éducatifs particuliers », comme l'élaboration et l'application de mesures d'aide qui se déclinent ainsi : la flexibilité en tout temps et l'adaptation (ou la modification) consignée au le plan d'intervention³ (*Ibid.*). La dénomination de l'élève désigné « à besoins éducatifs particuliers » sera retenue dans le texte, afin de s'éloigner de la perspective médicale rendant l'élève porteur du symptôme (Lavoie, Thomazet,

³ Le plan d'intervention au Québec permet de planifier des interventions éducatives qui apparaissent essentielles pour l'élève pour qui on attribue un handicap ou une difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (Legendre, 2005).

Feuilladiou, Pelgrims et Ebersold, 2013), car l'élève ne constitue pas la source du problème, en ce qui a trait aux difficultés d'apprentissage, étant donné que d'autres facteurs ont une incidence (UNESCO, 2009). Bref, la variation des dispositifs de scolarisation se maintient selon un système en cascade qui prévoit l'évaluation des besoins et des capacités de l'élève qui peut être scolarisé en école dite ordinaire dans une classe ordinaire ou spécialisée, en école spécialisée dans une classe spécialisée, en milieu hospitalier, etc. (Bergeron et St-Vincent, 2011).

L'enseignante finissante en enseignement en adaptation scolaire peut donc travailler au sein de dispositifs de scolarisation divers et occuper une variété de fonctions, telles qu'enseignante titulaire d'un groupe en adaptation scolaire, orthopédagogue ou enseignante en dénombrement flottant (Tremblay et Granger, 2018). En plus d'avoir à connaître et à maîtriser les balises pour modifier les attentes du Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ) au primaire et au secondaire, elle peut avoir à utiliser d'autres programmes éducatifs, tels que Compétences axées sur la participation sociale (CAPS) (primaire et 1^{er} cycle du secondaire) et Démarche éducative favorisant l'intégration sociale (DEFI) (2^e cycle du secondaire) qui s'adressent aux élèves vivant avec une déficience intellectuelle moyenne à sévère, ainsi qu'avec le Programme éducatif destiné aux élèves ayant une déficience intellectuelle profonde (Gouvernement du Québec, 2020a). Étant donné que la formation en adaptation scolaire au primaire et au secondaire prépare à l'enseignement auprès d'un groupe d'élèves désignés « à besoins éducatifs particuliers » (Tremblay, 2020), l'enseignante de ce champ n'est pas formée pour enseigner toutes les matières des différents programmes éducatifs auprès des différentes populations d'élèves, alors la considérer comme une « spécialiste polyvalente » la place d'emblée dans une situation particulièrement difficile (Dufour et Meunier, 2016; Giguère et Mukamurera, 2018). Bref, à sa sortie de l'université, la finissante en adaptation scolaire fait face à « l'éventail quasi-illimité de contextes de travail possibles au Québec » (Giguère et Mukamurera, 2019, p. 12).

1.1.3 Des résultats sur les besoins des enseignantes en adaptation scolaire en situation d'insertion professionnelle

L'étude québécoise de Dufour et Meunier (2016) montre que des finissantes en enseignement en adaptation scolaire considèrent avoir développé un sentiment de compétence durant leur formation initiale, pour enseigner aux élèves désignés « à besoins éducatifs particuliers », et pendant leur stage final qui semble les avoir préparées pour leur IP. Ces résultats s'ajoutent aux données similaires recueillies par Dufour, Meunier et Chénier (2014). Les finissantes en adaptation scolaire perçoivent leur sentiment de compétence plus grand si elles enseignent dans un type de classe déjà rencontré en stage (*Op. cit.*). Leur passage du rôle d'étudiante à enseignante devrait toutefois être soutenu pour favoriser leur développement professionnel, surtout si l'enseignante en adaptation scolaire en situation d'IP se voit attribuer une tâche pour laquelle elle n'a pas d'expérience (*Ibid.*).

Giguère et Mukamurera (2018) se sont penchées quant à elles sur les besoins spécifiques des enseignantes en adaptation scolaire en situation d'IP au Québec qui expriment le souhait d'être soutenues de façon individuelle et personnalisée, d'avoir accès à du matériel adapté et de recevoir du mentorat, à condition que les mentores⁴ aient des compétences pour ce rôle et que le temps alloué soit suffisant. Selon d'autres résultats liés aux besoins de soutien, Mukamurera (2018) relève que les enseignantes en adaptation scolaire en situation d'IP ressentent plus le besoin d'être soutenues en évaluation des apprentissages. Giguère et Mukamurera (2019) précisent aussi que la pluralité des difficultés et les besoins importants de soutien des enseignantes en adaptation scolaire en situation d'IP seraient reliés à la diversité associée à ce champ

⁴ Le terme « mentor » est désormais féminisé : mentore.

d'enseignement : la variété des programmes éducatifs et des contextes d'enseignement. Enfin, les besoins de soutien de nature personnelle et psychologique seraient importants, parce que ces enseignantes se sentent isolées au sein de l'équipe-école et laissées à elles-mêmes dans la gestion d'élèves considérés plus problématiques (*Ibid.*).

Ces résultats montrent la nécessité du soutien à apporter aux enseignantes en adaptation scolaire en situation d'IP, mais d'autres études seraient nécessaires pour répondre à leurs besoins spécifiques et pour accorder une attention aux particularités de ce champ d'enseignement (*Ibid.*). En tant que réseau d'aide que peut solliciter une enseignante, le soutien social serait un facteur de protection efficace et souvent relevé dans diverses études, par rapport à l'épuisement professionnel et le stress vécu dans des situations professionnelles problématiques (Curchod-Ruedi, Ramel, Bonvin, Albanese et Doudin, 2013). Bien que les enseignantes en adaptation scolaire considèrent leur tâche lourde (Giguère et Mukamurera, 2018, 2019; Gonthier, 2020), les résultats de Houlfort et Sauvé (2010) montrent que les enseignantes du primaire et du secondaire des classes dites ordinaires vivraient davantage de détresse psychologique que leurs collègues du champ de l'adaptation scolaire. Les participantes issues du champ de l'adaptation scolaire dans cette recherche n'étaient toutefois pas départagées selon les ordres d'enseignement (primaire et secondaire) et les fonctions (enseignante en dénombrement flottant ou orthopédagogue et enseignante titulaire); l'enseignante en dénombrement flottant ou orthopédagogue n'a pas le même poids de la gestion de classe, par exemple, que l'enseignante titulaire d'une classe dite ordinaire ou spécialisée.

Pour conclure cette première partie du chapitre, l'IP des enseignantes novices est un objet de recherche incontournable depuis quelques décennies au Québec (Carpentier *et al.*, 2019; Desmeules et Hamel, 2017; Karsenti, 2017; Kirsch, 2007; Martineau et Mukamurera, 2012), mais peu d'études ont fourni des résultats quant à la situation

particulière des enseignantes en adaptation scolaire en situation d'IP (Giguère, 2018; Giguère et Mukamurera, 2018 ; Gonthier, 2020). Selon les résultats de recherches, il apparaît important de soutenir le passage du rôle d'étudiante à enseignante de ces « spécialistes polyvalentes » (Dufour et Meunier, 2016) qui auraient besoin de matériel adapté, de temps et de soutien individualisé (Giguère et Mukamurera, 2018). Un soutien quant à l'évaluation des apprentissages leur serait aussi pertinent (Mukamurera, 2018), étant donné que les finissantes en adaptation scolaire font face à la variété des programmes éducatifs (Gouvernement du Québec, 2020a) lorsqu'elles entrent dans le milieu scolaire qui s'avère être multiple pour elles, en termes de contextes scolaires et de fonctions (Tremblay et Granger, 2018). Finalement, le soutien sollicité dans un réseau d'aide serait efficace en milieu de travail pour faire face au stress et à l'épuisement professionnel (Curchod-Ruedi *et al.*, 2013), ce qui nous amène à présenter la fonction de l'enseignante-ressource dans la prochaine partie de ce chapitre, parce qu'elle constituerait une mesure de soutien pour les enseignantes en IP et parce que l'une de ses tâches serait le travail de concertation avec les enseignantes novices (Granger et Tremblay, 2019).

1.2 LE SOUTIEN DE L'ENSEIGNANTE-RESSOURCE

La fonction de l'enseignante-ressource est conçue dans une période d'intégration scolaire au Québec pour soutenir les enseignantes et les élèves désignés « à besoins éducatifs particuliers » dans les écoles dites ordinaires de l'ordre d'enseignement secondaire (Fortier, Noël, Ramel et Bergeron, 2018; Gouvernement du Québec, 2007). Cette fonction se distingue de l'appellation *resource teacher* utilisée dans les autres provinces canadiennes qui s'apparente plutôt au rôle de l'enseignante orthopédagogue québécoise (Tremblay et Granger, 2018). Il s'agira donc d'exposer le contexte de création de la fonction d'enseignante-ressource, plus précisément l'orientation reliée à l'approche intégrative qui vise l'intégration du plus grand nombre

d'élèves en classe en offrant des services ségrégués (Bergeron et St-Vincent, 2011; Conseil supérieur de l'éducation, 2017; Rousseau, Dionne, Vézina et Drouin, 2009; Tremblay, 2020; Tremblay et Granger, 2018). Par la suite, la brève présentation du rôle et des tâches de l'enseignante-ressource permettra d'illustrer le soutien qu'elle pourrait apporter aux collègues en situation d'IP en enseignement en adaptation scolaire. Étant donné que les définitions des termes « intégration » et « inclusion » apparaissant parfois équivoques dans les écrits (Conseil supérieur de l'éducation, 2017; Vienneau, 2002), il convient de les clarifier conceptuellement. Thomazet (2006) présente l'intégration scolaire comme la mise en place de mesures de soutien et de rééducation permettant l'adaptation de l'élève ou l'étudiant.e à l'école dite ordinaire, alors que l'inclusion scolaire serait l'adaptation de l'école aux besoins de ses apprenants. Ces approches éducatives se placent dans un continuum visant l'augmentation de la participation de tous dans l'apprentissage, ainsi que dans la vie culturelle et communautaire, tout en tenant compte de la diversité des besoins (Booth et Ainscow, 2002; Conseil supérieur de l'éducation, 2017; UNESCO, 2009).

1.2.1 Le contexte de création de la fonction d'enseignante-ressource

L'approche québécoise en matière d'éducation sur le terrain semble s'apparenter à une intégration de type *mainstreaming*, c'est-à-dire l'intégration du plus grand nombre d'élèves tout en maintenant des services ségrégués (Bergeron et St-Vincent, 2011; Conseil supérieur de l'éducation, 2017; Rousseau *et al.*, 2009; Tremblay, 2020; Tremblay et Granger, 2018). En effet, la Politique de l'adaptation scolaire (Gouvernement du Québec, 1999) toujours en vigueur s'appuie entre autres sur les recommandations de la Commission des États généraux sur l'éducation de 1996 qui favorise la poursuite de l'intégration scolaire selon une formule plurielle et qui exclut la réponse uniforme pour les élèves désignés « à besoins éducatifs particuliers », d'où le maintien du système en cascade. La norme générale doit être l'intégration scolaire

des élèves désignés « à besoins éducatifs particuliers » en classe et en école⁵ dites ordinaires, mais un autre choix peut se faire si l'« intégration constitue une contrainte excessive pour la commission scolaire ou qu'elle porte atteinte de façon importante aux droits des autres élèves » (Gouvernement du Québec, 1999, p. 29). Le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) considère aussi que l'intention de l'approche inclusive n'est pas d'intégrer tous les élèves dans la classe ordinaire (Gouvernement du Québec, 2010). Les pratiques inclusives au Québec apparaissent donc grandement inégales et varient selon les régions de la province, voire les établissements scolaires (Conseil supérieur de l'éducation, 2017; Rousseau *et al.*, 2009).

Quant aux enseignantes québécoises, elles semblent s'ancrer totalement ou partiellement dans le paradigme intégratif en exprimant à différents degrés une vision biomédicale, qui est centrée sur la pathologie ou sur le diagnostic, et individuelle de l'apprenant, selon l'étude de leurs représentations (Fortier *et al.*, 2018). Or, avec l'augmentation des élèves désignés « à besoins éducatifs particuliers » dans les classes québécoises dites ordinaires, l'embauche d'un personnel spécialisé considérant la diversité du groupe devient essentielle pour soutenir ces apprenant.e.s (Giguère et Mukamurera, 2018; Tremblay et Granger, 2018; Tremblay, 2020). C'est pourquoi, dans le cadre de l'Entente nationale de 2005-2010 conclue entre le gouvernement et les fédérations syndicales de l'enseignement, le MELS a embauché 600 enseignantes orthopédagogues au primaire et 600 enseignantes-ressources au secondaire, afin d'améliorer la gestion de l'accompagnement des élèves désignés « à besoins éducatifs particuliers » et de prendre en considération les conditions d'exercice du personnel

⁵ L'école ordinaire est définie par Legendre (2005) comme étant un établissement scolaire dans lequel les méthodes pédagogiques employées sont élaborées pour la majorité des élèves, en opposition avec l'école spéciale ou spécialisée qui dispense des services éducatifs adaptés à ses élèves à qui l'on a attribué un handicap.

enseignant (Gouvernement du Québec, 2010). Il reste que le modèle d'intervention éducative fondée sur une approche individualisante des mesures d'aide alourdit la tâche du corps enseignant qui juge ces contraintes plutôt excessives (Conseil supérieur de l'éducation, 2017).

C'est dans ce contexte d'intégration scolaire que se crée officiellement la fonction de l'enseignante-ressource en 2006 dans les écoles secondaires (Granger et Dubé, 2015; Granger et Tremblay, 2019; Tremblay et Granger, 2020). Les enseignantes du secondaire apparaissent toutefois critiques face à la Politique de l'adaptation scolaire et adhèrent faiblement à l'inclusion scolaire (Tremblay, 2015). En plus de se sentir impuissantes face aux défis que présente l'hétérogénéité de la classe (Prud'homme, 2007), elles remettent en question les bienfaits et la pertinence des pratiques inclusives (Bergeron, 2014). En tant que principale mesure de soutien pour ces enseignantes qui ne considèrent pas suffisante leur préparation et qui jugent difficile de modifier leurs pratiques, la mise en place de la fonction de l'enseignante-ressource semble répondre au malaise face au changement de paradigme en éducation (Bergeron et Granger, 2016). Enfin, selon Tremblay et Granger (2020), l'information détaillée à propos de l'enseignante-ressource comme dispositif d'aide aux élèves désignés « à besoins éducatifs particuliers » semble manquante.

1.2.2 Le rôle et les tâches de l'enseignante-ressource

En somme, le Gouvernement du Québec (2007) mandate les enseignantes de classes dites ordinaires du secondaire, qui sont libérées de la moitié de leur tâche éducative tout au plus (Fédération autonome de l'enseignement, 2016), pour soutenir l'intégration scolaire. La fonction de l'enseignante-ressource, telle que définie par l'Entente nationale dans l'Annexe IV (2016), comporte trois axes d'intervention (Fédération autonome de l'enseignement, 2016; Gouvernement du Québec, 2014; Granger et Tremblay, 2019) :

- Axe 1 : l'accompagnement des élèves en difficulté;
- Axe 2 : la concertation avec les enseignantes responsables de ces élèves, notamment avec celles en début de carrière;
- Axe 3 : et la concertation avec les autres intervenant.e.s scolaires qui travaillent auprès de ces élèves.

N'ayant pas une position hiérarchique, l'enseignante-ressource travaille en collégialité avec ses collègues enseignantes et aide celles qui sont novices sans être une accompagnatrice, lorsque leurs élèves lui sont référés (Syndicat de l'enseignement de la Pointe-de-l'Île, 2013; Syndicat de l'enseignement de la région de Laval, 2013). Les enseignantes-ressources sont nommées par le centre de services scolaire et sélectionnées à la suite de la consultation de l'organisme de participation des enseignantes au niveau de l'école (Fédération autonome de l'enseignement, 2016). Le contenu des activités professionnelles de la tâche éducative (temps en présence d'élèves) et le pourcentage de la tâche alloué à l'enseignement-ressource sont déterminés par la direction de l'école, quoique ce pourcentage de la tâche d'enseignante-ressource est déterminé à un maximum de 50 % (*Ibid.*). Cette fonction reste toutefois méconnue et peu balisée (Granger et Tremblay, 2019).

Bien qu'elle suppose la mise en place de pratiques de différenciation pédagogique, la fonction de l'enseignante-ressource ne nécessite aucune formation particulière (Granger et Dubé, 2015). Les enseignantes du secondaire qui reçoivent une tâche d'enseignante-ressource détiennent un baccalauréat en éducation avec une spécialisation généralement dans une matière (Tremblay, 2020), étant donné que cette fonction a initialement été élaborée pour l'enseignement secondaire. Cependant, des écoles spécialisées montréalaises de l'ordre primaire et secondaire, c'est-à-dire des établissements qui accueillent en majorité des élèves pour qui le gouvernement a reconnu un code de difficulté ou de handicap (Conseil supérieur de l'éducation, 2017),

attribuent aussi cette fonction à des enseignantes de leur équipe pédagogique (Commission scolaire de Montréal, 2020a, 2020b, 2020c, 2020d, 2020e, 2020f; École primaire et secondaire John-F. Kennedy, s. d.). Ces enseignantes-ressources œuvrant dans ces écoles spécialisées seraient probablement issues du champ de l'adaptation scolaire et donc formées en enseignement en adaptation scolaire pour mettre en œuvre la différenciation pédagogique. Il serait donc pertinent d'étudier la fonction de l'enseignante-ressource en école spécialisée et de l'ordre d'enseignement primaire, car les résultats des recherches actuelles (Dubé, Granger et Dufour, 2015; Granger, 2012; Granger et Dubé, 2015; Granger et Tremblay, 2019; Tremblay et Granger, 2020) ne concernent que les enseignantes-ressources des écoles secondaires dites ordinaires ; rappelons que cette fonction n'a pas été élaborée pour les milieux scolaires spécialisés, mais qu'elle semble toutefois y prendre place. Aussi, le deuxième axe d'intervention lié à l'accompagnement des enseignantes n'est actuellement pas décrit par la recherche en ce qui a trait aux novices (Granger et Tremblay, 2019; Tremblay et Granger, 2020).

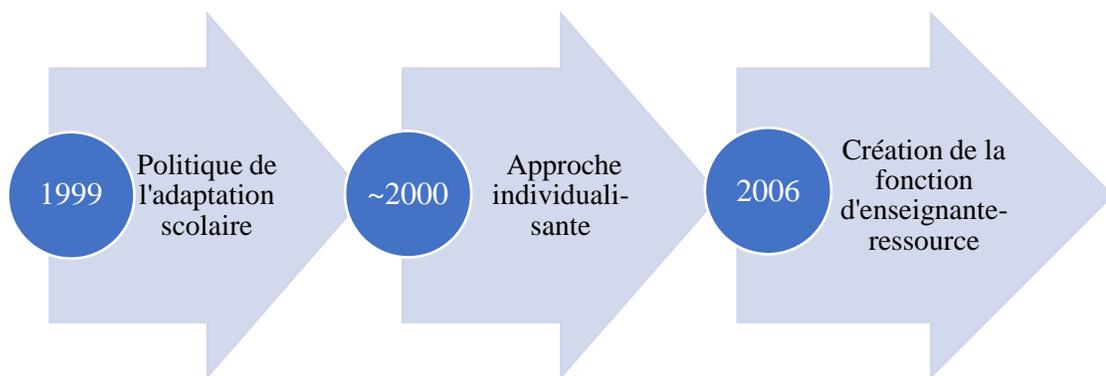


Figure 1.1 Contexte de création de la fonction d'enseignante-ressource

En résumé, le contexte de création de la fonction d'enseignante-ressource est synthétisé ci-dessus dans la Figure 1.1. Avec l'évolution du paradigme éducatif au Québec,

l'intégration scolaire se maintient (Bergeron et St-Vincent, 2011; Conseil supérieur de l'éducation, 2017; Rousseau *et al.*, 2009; Tremblay, 2020; Tremblay et Granger, 2018) et les enseignantes semblent vivre des difficultés face aux nouvelles pratiques reliées à cette approche individualisante (Bergeron et Granger, 2016; Conseil supérieur de l'éducation, 2017; Fortier *et al.*, 2018; Tremblay, 2015). En réponse à cette approche, la fonction de l'enseignante-ressource est créée pour l'ordre d'enseignement secondaire (Granger et Dubé, 2015; Granger et Tremblay, 2019; Fortier *et al.*, 2018), mais des écoles spécialisées primaires et secondaires à Montréal attribuent actuellement cette fonction à des enseignantes probablement issues du champ de l'adaptation scolaire. Bien qu'elle soit méconnue et peu balisée, cette fonction constituerait entre autres une mesure de soutien à l'enseignante (Granger et Tremblay, 2019) et la présence d'une enseignante-ressource apparaîtrait pertinente dans un dispositif d'accompagnement (Granger, 2012). C'est pourquoi il serait intéressant de documenter le travail de concertation entre l'enseignante-ressource et l'enseignante en adaptation scolaire en situation d'IP, plus précisément en lien avec l'accompagnement et les mesures de soutien, étant donné que cet angle du deuxième axe d'intervention n'a pas été décrit par la recherche (*Ibid.*).

1.3 LE PROBLÈME

Notre objet d'intérêt est donc le soutien mis en œuvre dans le champ de l'adaptation scolaire et en situation d'IP. Or, les besoins de soutien des novices en adaptation scolaire ont été peu décrits par la recherche (Giguère, 2018; Giguère et Mukamurera, 2018), d'autant plus que la situation de leur IP en classe ou en école spécialisée apparaît méconnue au Québec. De plus, d'après la recension des écrits effectuée jusqu'ici, il semble y avoir une absence de connaissances au sujet du soutien spécifiquement apporté par les enseignantes-ressources aux enseignantes novices (Granger et Tremblay, 2019), plus particulièrement celles qui oeuvrent au primaire et

en milieu spécialisé. Selon Chevrier (2009), il s'agirait d'un problème de recherche de type 1, étant donné qu'il y a une absence partielle de connaissances du soutien apporté à l'enseignante en adaptation scolaire en situation d'IP de la part de l'enseignante-ressource.

1.3.1 La pertinence sociale

Pour comprendre les actions faites par les enseignantes novices, il importe de connaître la communauté enseignante dans laquelle elles évoluent (Duchesne et Kane, 2010). C'est pourquoi le développement de nouvelles connaissances au sujet de l'IP dans le champ de l'adaptation scolaire permettrait de stimuler la réflexion des responsables scolaires et éducatifs qui pourraient ensuite favoriser l'épanouissement professionnel de ces enseignantes (Billingsley, Carlson et Klein, 2004; Hagaman et Casey, 2018; Giguère et Mukamurera, 2018). Aussi, développer des pratiques d'accompagnement liées à la fonction de l'enseignante-ressource changerait la perception des enseignantes sur la globalité de la réussite scolaire (Granger et Kalubi, 2014). L'amélioration de l'accompagnement contribuerait à la diminution du taux de décrochage professionnel chez les enseignantes novices (Karsenti *et al.*, 2013), ce qui permettrait d'améliorer la qualité de l'enseignement auprès des élèves (Karsenti, 2017).

1.3.2 La pertinence scientifique

À ce jour, la recherche au Québec ne distingue pas l'IP vécue par les novices en adaptation scolaire qui travaillent exclusivement avec des élèves considérés en difficulté de celle du corps enseignant des classes ordinaires (Giguère et Mukamurera, 2018). Étudier l'expérience du terrain et les perceptions des enseignantes en adaptation scolaire en situation d'IP permettrait de combler un manque de connaissances scientifiques et d'augmenter la connaissance des facteurs influençant la rétention du corps enseignant de ce champ (Gee et Gonsier-Gerdin, 2018). De nouvelles recherches à ce sujet pourraient aussi clarifier et faire ressortir les types de

soutien efficace pour ces novices (Carpentier *et al.*, 2019; Giguère et Mukamurera, 2019; Ingersoll et Strong, 2011). De plus, les résultats des recherches sur le travail de l'enseignante-ressource auprès de ses collègues enseignantes ne concerneraient pas les novices (Granger et Tremblay, 2019); le point de vue des enseignantes novices accompagnées par une enseignante-ressource serait à considérer dans des recherches futures. Actuellement, les recherches se sont intéressées aux enseignantes-ressources des écoles secondaires dites ordinaires, car cette fonction a été créée pour l'ordre d'enseignement secondaire (Dubé *et al.*, 2015; Granger, 2012; Granger et Dubé, 2015; Granger et Tremblay, 2019), alors les étudier dans un contexte d'école primaire qui plus est spécialisée contribuerait à l'avancement des connaissances à propos de la fonction d'enseignante-ressource.

1.3.3 L'objectif général de recherche

L'intention est de développer des connaissances à propos du soutien apporté à l'enseignante en adaptation scolaire en situation d'IP qui travaille exclusivement avec des élèves désignés « à besoins éducatifs particuliers » et qui travaille en concertation avec une enseignante-ressource. Sachant que l'enseignante-ressource est une collègue des autres enseignantes dans son école (Granger et Dubé, 2015; Granger et Tremblay, 2019), qu'elle n'occupe ni une position hiérarchique ni un rôle formel de mentore (Syndicat de l'enseignement de la Pointe-de-l'Île, 2013; Syndicat de l'enseignement de la région de Laval, 2013) et que l'axe d'intervention relié à la concertation est issu du contrat de travail et non d'un programme d'IP (Fédération autonome de l'enseignement, 2016), le projet de recherche s'intéresse au soutien, plutôt qu'à l'accompagnement; ces concepts seront définis au prochain chapitre. L'objectif général de cette recherche sera donc de décrire le soutien apporté à l'enseignante en adaptation scolaire en situation d'insertion professionnelle (IP) par l'enseignante-ressource dans une école spécialisée primaire.

CHAPITRE II

CADRE DE RÉFÉRENCE

Dans ce chapitre, il apparaît essentiel de définir les concepts centraux et de justifier leur choix, afin d'orienter la suite de ce projet de recherche. Il s'agira tout d'abord de présenter le concept de l'IP et ensuite de préciser le concept du soutien. Puis, un résumé des recherches antérieures sur l'enseignante-ressource comme mesure de soutien au Québec permettra de faire l'état des connaissances des 10 dernières années sur le sujet (Gaudreau, 2011). La recension de ces écrits contribuera enfin à l'élaboration des objectifs spécifiques de la présente recherche.

2.1 L'INSERTION PROFESSIONNELLE

L'IP se situe au cœur de cette recherche qui s'intéresse entre autres aux enseignantes en adaptation scolaire qui débutent leur carrière. Il importe alors de définir ce concept polysémique (Mukamurera *et al.*, 2013) pour en arriver ultérieurement à mieux saisir la situation particulière des enseignantes en adaptation scolaire en IP qui a été peu décrite au Québec (Giguère et Mukamurera, 2018). L'IP est directement liée à la persévérance professionnelle qui est « le fait de maintenir son choix de carrière et de persister ou de poursuivre de manière stable et à long terme dans la profession choisie (Mukamurera, 2014, p. 23). Au détour des années 1990, ce concept s'est construit avec l'émergence d'une problématique sociale, soit l'accessibilité plutôt difficile des jeunes

travailleuses et travailleurs au marché de l'emploi (Conseil supérieur de l'éducation, 1997). L'IP est étudiée au sein de divers courants théoriques, dont l'économie, la sociologie, la psychologie, etc., et ses définitions évoluent selon les transformations dans le monde des professions et dans le marché du travail (Mukamurera *et al.*, 2013). Une variété d'expressions et de concepts permet de définir l'IP : l'accueil, l'initiation, l'introduction, l'acclimatation, l'orientation, l'intégration et l'adaptation peuvent permettre de cerner l'IP (Weva, 1999). Dans cette partie du cadre de référence, l'IP sera définie comme étant une phase de transition dans le développement professionnel et un processus. Il s'agira aussi de décrire l'IP à partir de plusieurs dimensions développées au sein de trois modèles (Bickmore et Bickmore, 2010; Cordazzo, 2013; Mukamurera *et al.*, 2013).

2.1.1 Une phase de transition dans le développement professionnel

Selon une perspective sociologique, l'IP a longtemps été située à la fin du passage entre le cycle des études et le cycle du travail rémunéré qui constitue le développement d'une pleine autonomie, voire entre le cycle de la jeunesse et celui de l'âge adulte (Conseil supérieur de l'éducation, 1997). Au sujet de l'IP, la notion de transition entre deux étapes de la vie d'un individu est encore évoquée, mais n'apparaît plus aussi marquée, étant donné le chevauchement de différents processus, phases ou étapes avec les divers statuts de l'individu, tels que jeune, étudiant et travailleur (*Ibid.*). L'IP peut être définie comme une transition formative (Wentzel, 2010), pouvant cependant être vécue comme une transition abrupte au sein du continuum *pre-service – induction – in-service* (Huling-Austin, 1990). Au Québec, le continuum de formation comporte généralement la formation initiale, l'IP et la formation continue (Mukamurera, 2014). En somme, l'IP est considérée comme un moment névralgique durant lequel l'enseignante novice vit bien d'autres transitions et expérimente des conditions dites périlleuses (*Ibid.*). Étant donné la variation des modes d'insertion dans la profession, de la préparation antérieure, de l'expérience et de la maturité des enseignantes novices, les contours de cette phase

du développement professionnel apparaissent flous (COFPE, 2002; Mukamurera, 2014). En effet, lors de cette transition des études au travail, l'enseignante novice modifie ses objectifs personnels et professionnels avec l'accumulation des expériences vécues sur le terrain (Conseil supérieur de l'éducation, 1997).

Lacourse et Moldoveanu (2011) ont recensé plusieurs modèles théoriques de développement professionnel, dont les points communs sont l'entrée dans la profession et la consolidation des compétences. Le développement professionnel implique aussi une interrelation entre des dimensions sociales et culturelles d'un contexte et des facteurs pluriels de l'individu, tels que les antécédents, la formation initiale et la formation continue (*Ibid.*). Il n'apparaît donc pas linéaire, étant donné les multiples dynamiques en jeu (Conseil supérieur de l'éducation, 1997; COFPE, 2002; Lacourse et Moldoveanu, 2011; Mukamurera, 2014).

2.1.2 Un processus

Malgré la diversité des critères et des objets relatifs à l'IP selon la perspective choisie (Mukamurera *et al.*, 2013), il semble y avoir des ressemblances et une stabilité dans les définitions (Bickmore et Bickmore, 2010; Weva, 1999). En effet, l'IP est comprise comme un processus dynamique ayant une temporalité imprécise et engendrant des trajectoires individuelles non linéaires, ce qui fait que ce processus transcende la simple transition d'un rôle à un autre, par exemple d'étudiante à enseignante (Gold, 1996; Mukamurera, 1999). Ce processus graduel semble même durer plus ou moins sept ans (Karsenti *et al.*, 2013; Mukamurera, Desbiens, Martineau, Ndoreroaho et Niyubahwe, 2015; Mukamurera et Tardif, 2016; Mukamurera, 2018).

En se référant à la théorie de Dubar et Engrand (1991) et au processus de socialisation qui contribue à la construction de l'identité sociale et professionnelle, Nault (1999)

explique que l'IP est la construction du moi professionnel au sein d'un long processus de socialisation professionnelle composé de cinq phases: la socialisation informelle, la socialisation formelle, l'IP, la socialisation formalisée et la socialisation de rayonnement. Cette troisième phase qu'est l'IP débute avec l'étape de l'anticipation qui se caractérise par un sentiment d'« euphorie » (Nault, 1999, p. 147) vécu par l'enseignante et se termine avec l'étape de la consolidation des acquis, c'est-à-dire le développement de la confiance en soi et du sentiment de compétence. Pendant cette phase, le choc de la réalité expérimenté lors du premier contrat en enseignement se réalise par la confrontation du moi professionnel avec la réalité dans laquelle l'enseignante est seule devant sa classe. Toujours selon Nault (1999), l'IP constitue donc une phase cruciale pendant laquelle le moi professionnel de l'enseignante novice évolue.

De son côté, Weva (1999) considère l'IP comme un processus durant lequel les enseignantes novices deviennent conscientes de divers aspects et implications liés à leur emploi, soit lors de l'entrée en carrière soit au début de l'exercice de leurs fonctions. Cette vision met l'accent sur la structure formelle de l'aide à offrir aux enseignantes novices qui ont à s'insérer dans une nouvelle culture organisationnelle scolaire. Selon une perspective sociologique, la culture organisationnelle implique que l'enseignante novice apprenne et intègre l'ensemble des valeurs, des traditions, des croyances, des politiques et des pratiques qui contribuent à une vision du monde d'un groupe dans un milieu socioculturel et professionnel. Une interrelation s'effectue ainsi : l'individu qui s'intègre dans un milieu modifie son comportement et change le comportement des autres dans cette même organisation. En tant que processus formel et planifié qui favorise l'introduction ou l'orientation des novices, l'IP permet d'optimiser la satisfaction, la motivation et le rendement au travail (Weva, 1999). Selon cette perspective pragmatique, des autrices et auteurs considèrent l'IP comme un programme offrant des activités structurées pour accompagner les enseignantes novices

(Weva, 1999); il est donc question d'un ensemble de procédures institutionnelles établies de façon formelle afin d'effectuer l'accueil et l'intégration de ces dernières (Mukamurera *et al.*, 2013).

2.1.3 L'approche multidimensionnelle

Bickmore et Bickmore (2010) définissent aussi l'IP comme un processus qui nécessite de tenir compte des dimensions personnelle et professionnelle des enseignantes novices et suggèrent d'étudier l'IP selon une approche multifacette (*multifaceted approach*), ce qui contribuerait à la compréhension du phénomène. C'est pourquoi les activités et les mesures de soutien d'un programme d'IP, par exemple, doivent être intégrées dans un contexte de travail caractérisé par un climat sain pour bien répondre aux besoins (*Ibid.*). Adoptant une approche sociologique et économique, Cordazzo (2013) explique que l'IP ne se réduit pas à l'emploi qui serait sa manifestation la plus concrète et il circonscrit ce concept en tenant compte aussi de son caractère multidimensionnel. Trois aspects permettraient de cerner l'IP, soit le parcours professionnel lié à l'emploi qui s'inscrit dans un environnement économique, la formation concernant l'accompagnement et son contenu, ainsi que la satisfaction des étudiant.e.s reliée aux deux autres éléments. En tant que processus dynamique et graduel, l'IP comporterait donc une diversité de facettes ou de dimensions qui ont une importance différente selon les caractéristiques personnelles de l'individu et les conditions de l'expérience vécue; c'est ce que défend Mukamurera (2011) en conceptualisant l'IP à partir d'une approche multidimensionnelle. Afin d'étudier ce phénomène complexe de façon globale et compréhensive, la chercheuse définit initialement quatre dimensions complémentaires et interdépendantes de l'IP: l'intégration sur le marché du travail, les contextes du travail, la socialisation organisationnelle et la professionnalité, c'est-à-dire l'acquisition des savoirs et des compétences propres au métier. Puis, ces quatre dimensions sont reformulées auxquelles s'ajoute la dimension personnelle et psychologique comme cinquième dimension (Mukamurera *et al.*, 2013). Les cinq

dimensions de l'approche multidimensionnelle sont donc résumées dans les prochaines lignes, selon les travaux de Mukamurera *et al.* (2013).

La première dimension concerne l'intégration en emploi, c'est-à-dire la dimension économique de l'IP relative au salaire, au statut, à la durée et à la stabilité de l'emploi. En plus de représenter le point de départ de l'IP, cette dimension rassemble donc les conditions d'accès et les caractéristiques des emplois occupés.

La deuxième dimension s'intéresse plus précisément au contenu de l'emploi, soit l'affectation spécifique qu'est la tâche et les conditions dans lesquelles les enseignantes novices s'insèrent. Il est donc question de la nature, des composantes et de l'organisation de la tâche, par exemple la charge de travail, le type de milieu de travail, la composition du groupe d'élèves, le lien entre la tâche réelle et le champ d'enseignement de formation, la stabilité de la tâche, etc.

La troisième dimension renvoie à la socialisation organisationnelle qui permet à l'enseignante novice de s'intégrer, de se faire accepter et de participer dans une nouvelle organisation scolaire en tant que membre (Mukamurera, 2011). Pour ce faire, Mukamurera *et al.* (2013) insistent sur l'importance de l'acquisition de nouvelles connaissances sociales et procédurales, afin de se familiariser avec la culture, les valeurs, les règles de fonctionnement et les attentes de ce milieu. Il semble y avoir un lien entre cette dimension et le processus d'enculturation (Feiman-Nemser, 2003, dans Mukamurera *et al.*, 2013). Il est donc primordial de reconnaître que l'enseignante novice apprivoise son contexte de travail selon divers plans : physique, organisationnel, social, philosophique et politique.

La quatrième dimension apparaît davantage fonctionnelle et correspond à la professionnalité. Ce processus d'apprentissage du métier permet à l'enseignante novice de s'adapter et de maîtriser son nouveau rôle professionnel, en développant les savoirs

et les compétences spécifiques au domaine de l'enseignement. Avec le développement professionnel, la novice augmentera ainsi son efficacité dans diverses facettes de son emploi et deviendra plus à l'aise dans son rôle.

Finalement, la cinquième dimension est personnelle et psychologique. En effet, l'IP ne favorise pas seulement l'apprentissage cognitif, mais implique des aspects émotionnels et affectifs. L'enseignante novice fait face à des enjeux de gestion émotionnelle qui se concrétisent entre autres dans le choc de la réalité, les craintes diverses et le stress. Elle a aussi à entretenir la confiance en soi, l'estime de soi, le sentiment d'efficacité personnelle, ainsi que les divers éléments de l'engagement professionnel, tels que la motivation, la persévérance et l'implication.

Tableau 2.1 Les modèles de l'approche multidimensionnelle

Chercheur.se.s	Bickmore et Bickmore (2010)	Cordazzo (2013)	Mukamurera <i>et al.</i> (2013)
Dimensions	1. Personnelle 2. Professionnelle	1. Formation 2. Parcours 3. Satisfaction de la formation et du parcours	1. Économique : intégration en emploi 2. Organisationnelle : affectation spécifique de la tâche et conditions de travail 3. Sociale : socialisation organisationnelle 4. Fonctionnelle : professionnalité 5. Personnelle et psychologique
Caractéristiques de l'approche		-Socio-économique	-Globale -Intercomplémentaire

En résumé, l'IP a été définie et peut être considérée en tant que phase de transition du développement professionnel, processus ou peut être analysée selon une approche multidimensionnelle. Quoiqu'il en soit, elle semble se vivre comme une expérience non linéaire (Conseil supérieur de l'éducation, 1997; Lacourse et Moldoveanu, 2011; Mukamurera, 1999, 2014) et selon une temporalité fluctuante (Mukamurera, 2014; Mukamurera et Tardif, 2016). Plusieurs chercheurs montrent l'interrelation entre les caractéristiques du contexte et celles de l'individu (Lacourse et Moldoveanu, 2011; Nault, 1999; Weva, 1999), ce qui contribue à l'intérêt pour les approches multidimensionnelles (Bickmore et Bickmore, 2010; Cordazzo, 2013; Mukamurera, 2011; Mukamurera *et al.*, 2013) qui intègrent toutes un volet personnel et un volet professionnel, malgré une variabilité dans la précision des dimensions. Dans ce projet de recherche, l'approche multidimensionnelle de Mukamurera *et al.* (2013) sera retenue, car la prise en compte de la multidimensionnalité de l'IP contribue à rassembler diverses définitions de ce processus et à obtenir une vision plus globale du phénomène.

2.2 LE SOUTIEN

La notion de soutien semble comprise dans son acception générale et définie implicitement dans la majorité des écrits scientifiques (House, 1981; Kaplan, Cassel et Gore, 1977). Ce concept est récurrent dans les recherches en éducation et principalement dans celles qui portent sur l'IP, mais il apparaît peu circonscrit (Giguère et Mukamurera, 2018). La définition du concept de soutien est donc primordiale dans le cadre de cette recherche, car c'est le soutien qui est à l'étude dans cette recherche, plus précisément celui qui est apporté à l'enseignante en adaptation scolaire en situation d'IP par l'enseignante-ressource. En premier lieu, le concept de soutien sera défini à partir de ses caractéristiques et de ses propriétés. Puis, quelques catégorisations du

soutien seront présentées, dont celles de Caplan (1974), de House (1981), de Odell (1986) et de Hobfoll (1988). Il sera ensuite question des programmes de soutien à l'IP et, enfin, des dispositifs et des mesures de soutien élaborés dans cesdits programmes. Il faut toutefois, a priori, distinguer sémantiquement la notion de soutien de l'accompagnement. En effet, le soutien est une dynamique d'appui ou d'aide qui inclut le soutien comme dispositif, tel que l'accompagnement (Lescouarch, 2014) qui serait plus spécifique et qui ferait partie du soutien. Quant à l'accompagnement dans le champ de l'éducation et de la formation, cette notion implique une démarche de formation qui peut se concrétiser selon divers modes, comme le mentorat (COFPE, 2002; Paul, 2009; Vivegnis, 2019).

2.2.1 Les caractéristiques et les propriétés du soutien

Selon House (1981), le concept de soutien a été initialement développé à l'intersection des sciences sociales et biomédicales. Le soutien est qualifié de social, parce qu'il survient au sein des relations interpersonnelles, et semble important à étudier pour le maintien de la santé physique et psychologique des individus d'une société (Caplan, 1974; House, 1981). Kaplan *et al.* (1977) font ressortir plusieurs éléments implicites et explicites de diverses définitions du concept analysé dans les écrits: le soutien peut être mesuré selon la satisfaction personnelle d'un individu qui a reçu de l'aide grâce à une aide sociale ou environnementale; et il est défini par la présence ou l'absence de ressources psychologiques offertes par des personnes significatives. Selon une perspective psychosociale, House (1981) définit le soutien comme étant une transaction interpersonnelle nécessitant la présence d'un ou plusieurs éléments suivants : une préoccupation émotionnelle, une aide instrumentale, de l'information sur l'environnement et/ou de l'information évaluative sur soi. Le soutien comporte plusieurs dimensions, telles que les conditions du lien (la propriété morphologique, telle que la densité, l'accessibilité, etc.) et la nature des liens (la propriété interactionnelle, telle que la direction de l'interaction, l'intensité, la

fréquence, etc.) (*Ibid.*). Dans le domaine du travail, House (1981) souligne l'importance du soutien qui peut constituer une approche préventive pour la santé et la qualité de vie des travailleuses et des travailleurs. Selon les résultats de Rosenberg, Griffin, Kilgore et Carpenter (1997) qui ont travaillé avec les enseignantes en adaptation scolaire en situation d'IP, le soutien devrait avoir comme caractéristique d'être individualisé dans le sens de personnalisé, afin de tenir compte des facteurs personnels et des facteurs environnementaux uniques, liés à chacune de ces enseignantes. En ce qui a trait à l'évolution de la définition de la notion de soutien (Figure 2.1), l'environnement de la personne et le caractère social sont à considérer; les caractéristiques psychologiques individuelles semblent aussi avoir une place importante dans ce concept.

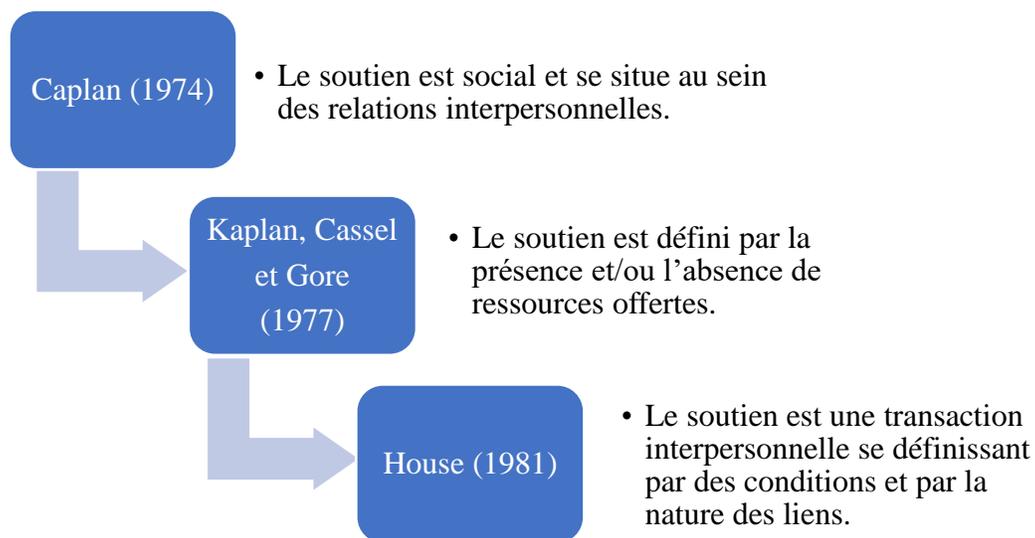


Figure 2.1 Évolution de la définition de la notion de soutien

2.2.2 Quelques catégorisations du soutien

Dans sa catégorisation du soutien, Caplan (1974) différencie le soutien naturel ou spontané (*spontaneous or natural support*) du soutien organisé et structuré (*organized support*). Il élabore une typologie des liens du réseau de la personne aidée qu'il nomme *support system* : le soutien peut être soutenu ou intermittent (*continuous/intermittent*), fréquent ou rare (*frequent/infrequent*) et formel ou informel (*formal/informal*) (*Ibid.*). De son côté, House (1981) suggère deux catégories de soutien, soit le soutien informel (*informal support*) et le soutien formel (*formal support*). À l'instar de Caplan (1974) qui classe le soutien selon les caractéristiques du lien, House (1981) propose quatre formes de soutien formel basées sur le contenu de l'aide apportée. Cette typologie comporte : le soutien émotionnel (*emotional support*) tel que la relation de confiance ou l'écoute, le soutien d'appréciation (*appraisal support*) tel que la comparaison sociale ou la rétroaction, le soutien informationnel (*informational support*) tel que la suggestion, le conseil ou l'orientation et le soutien instrumental (*instrumental support*) tel que le partage de tâche ou le temps donné (*Ibid.*). Ces formes de soutien peuvent avoir lieu dans un contexte de travail en relation avec les collègues, les supérieur.e.s, les employeur.e.s, les organisations syndicales, etc. (*Ibid.*). Adoptant une approche fonctionnelle, Odell (1986) relève plutôt sept catégories générales de soutien dans les programmes d'IP en enseignement :

- 1- le soutien informationnel (*system information*) qui est relié aux procédures et aux orientations de l'administration scolaire;
- 2- le soutien matériel (*resources/materials*), c'est-à-dire tout ce qui peut être donné, collecté ou localisé pour être utilisé concrètement par l'enseignante;
- 3- le soutien éducatif (*instructional support*) lié aux stratégies d'enseignement ou au processus d'apprentissage;
- 4- le soutien émotionnel (*emotional support*) comme le partage d'expériences ou l'écoute;

- 5- le soutien en gestion de classe (*classroom management*) comme le partage d'idées ou la guidance en lien avec l'horaire, les routines, etc.);
- 6- le soutien environnemental (*environment support*) en lien avec l'environnement physique de la classe;
- 7- la démonstration de l'enseignement (*demonstration teaching*) comme le modelage.

Enfin, Hobfoll (1988) reprend le concept de soutien social et le catégorise à partir de deux dimensions. Les manifestations de confiance, d'empathie ou de bienveillance font partie de la dimension émotionnelle (*emotional dimension*) et seraient générées par les proches. Les conseils, la coconstruction de solutions ou les informations pertinentes font partie de la dimension instrumentale (*instrumental dimension*) et seraient offerts par des professionnels.

Tableau 2.2 Les catégorisations du soutien

Catégories du soutien		
Caplan (1974)	1. Soutien naturel ou spontané (<i>spontaneous or natural support</i>) 2. Soutien organisé et structuré (<i>organized support</i>)	Types de soutien selon le lien : 1. Soutien soutenu ou intermittent (<i>continuous/intermittent</i>), 2. Soutien fréquent ou rare (<i>frequent/infrequent</i>) 2. Soutien formel ou informel (<i>formal/informal</i>)
House (1981)	1. Soutien informel (<i>informal support</i>) 2. Soutien formel (<i>formal support</i>)	Types de soutien formel : 2.1 Soutien émotionnel (<i>emotional support</i>) 2.2 Soutien d'appréciation (<i>appraisal support</i>) 2.3 Soutien informationnel (<i>informational support</i>) 2.4 Soutien informationnel (<i>informational support</i>)

Catégories du soutien	
Odell (1986)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Soutien informationnel (<i>system information</i>) 2. Soutien matériel (<i>resources/materials</i>) 3. Soutien éducatif (<i>instructional support</i>) 4. Soutien émotionnel (<i>emotional support</i>) 5. Soutien en gestion de classe (<i>classroom management</i>) 6. Soutien environnemental (<i>environment support</i>) 7. Démonstration de l'enseignement (<i>demonstration teaching</i>)
Hobfoll (1988)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Dimension émotionnelle (<i>emotional</i>) 2. Dimension instrumentale (<i>instrumental</i>)

2.2.3 Le programme d'insertion professionnelle

Le soutien à l'IP peut être généré par des initiatives personnelles, ponctuelles et informelles, tout en relevant d'un programme d'IP formel, structuré et établi par un organisme scolaire (Mukamurera *et al.*, 2013), ce que Mukamurera (2018) nomme le soutien institutionnel à l'insertion. Contrairement aux activités non structurées comme la relation d'aide informelle de la part d'une collègue enseignante plus expérimentée, le programme d'IP soutient les novices en proposant l'évaluation des compétences, la rétroaction et l'accès aux ressources humaines et matérielles (Weva, 1999). Concrètement, les programmes d'IP et leur contenu varient selon les régions ou les organisations et ont pour but de créer un sentiment d'appartenance au milieu de travail, ainsi que de soutenir les enseignantes nouvellement employées dans un contexte de développement professionnel en les accompagnant (Boivin et Lamoureux, 2011; Duchesne et Kane, 2010; Leroux et Mukamurera, 2013). Ce type de programme aide donc les novices en enseignement à faire leur entrée en carrière et contribue au maintien de leur engagement et de leur persévérance, afin de diminuer le stress, l'anxiété et les tensions vécues et ainsi favoriser la rétention professionnelle des enseignantes novices (Boivin et Lamoureux, 2011; Ingersoll et Strong, 2011; Mukamurera *et al.*, 2020a;

Mukamurera *et al.*, 2020b). Selon la typologie de Mukamurera *et al.* (2020a), il y aurait des retombées personnelles et psychologiques, des retombées pédagogiques et des retombées écologiques pour les enseignantes participantes aux programmes d'IP. Dans tous les cas, le programme d'IP s'adresse aux enseignantes lors de leurs premières années dans le domaine (Duchesne et Kane, 2010; Martineau et Mukamurera, 2012; Weva, 1999).

Le programme d'IP pourrait alors constituer un pont entre le statut d'étudiante et celui d'enseignante, bien que les limites entre ces statuts puissent apparaître floues en contexte réel (Ingersoll et Strong, 2011), étant donné l'importance pour les novices d'obtenir de la formation et du soutien similaires à l'accompagnement reçu lors de la formation initiale (Dufour et Meunier, 2016; Gervais, 2011; Huling-Austin, 1990). Le programme d'IP serait efficace pour répondre à la diversité des besoins de l'enseignante novice, s'il est complet et polyvalent, c'est-à-dire s'il comporte plus d'une mesure de soutien (Bickmore et Bickmore, 2010; Boivin et Lamoureux, 2011; Leroux et Mukamurera, 2013; Martineau *et al.*, 2011; Mukamurera *et al.*, 2020a; Weva, 1999). Or, il n'est pas rare de voir l'emploi des termes « programme » et « dispositif » comme des synonymes, alors que le dispositif serait plutôt le contenu du programme d'IP (Boivin et Lamoureux, 2011; Martineau et Mukamurera, 2012).

2.2.4 Les dispositifs et les mesures de soutien

Le concept de dispositif réfère à une mesure ou à un outil plus spécifique dans un programme de soutien à l'insertion, tel que le mentorat, le groupe de discussion, le groupe de soutien en ligne, etc. (Martineau et Mukamurera, 2012). Le dispositif serait alors un système formel de formation ou d'apprentissage (Demaizière, 2008), issu de l'articulation d'objets physiques et sémiotiques afin d'atteindre un but explicite (Peeters et Charlier, 1999; Weisser, 2010). Bref, dans le champ social, l'optimalisation de l'autonomie individuelle constituerait le principal but du dispositif qui occuperait

une fonction de support, de balise et de cadre organisateur à l'action (Peeters et Charlier, 1999).

Martineau *et al.* (2011) ont recensé les dispositifs et les mesures de soutien les plus utilisés au sein des programmes québécois structurés d'IP et ont effectué quatre grands regroupements : le mentorat, le groupe collectif de soutien à l'IP, les mesures de formation continue et les mesures d'accueil. Il appert qu'actuellement ces dispositifs et ces mesures sont encore les plus répandues au Québec (Mukamurera *et al.*, 2020a). Il y a une trentaine d'années, une recension des écrits états-uniens comportait aussi ce même contenu, ce qui tend à montrer une stabilité des mesures dans le temps : *support teachers, groupe meetings, orientation meetings and visits* et *seminars or credit courses* (Huling-Austin, 1990). Toutefois, une autre mesure très fréquente apparaît comme efficace et il s'agit de la collaboration, voire la collégialité, ou le travail d'équipe, entre les pairs comme soutien informel (Leroux et Mukamurera, 2013; Mukamurera *et al.*, 2020a). Pour offrir un soutien efficace aux enseignantes novices, il faudrait les rejoindre en mettant en place une multiplicité de dispositifs et de mesures (Bickmore et Bickmore, 2010; Boivin et Lamoureux, 2011; Leroux et Mukamurera, 2013; Martineau *et al.*, 2011; Weva, 1999). Le moment, la fréquence, la durée et la qualité des mesures seraient importants pour répondre aux besoins de soutien des enseignantes novices (Mukamurera *et al.*, 2020a).

2.2.3.1 *Le mentorat*

Selon Martineau *et al.* (2011), il y a tout d'abord le mentorat, dont la dénomination varie dans les écrits : tutorat, accompagnement, parrainage, coaching ou jumelage. Il est question d'une relation d'aide personnelle et professionnelle dans un milieu de travail entre la mentore, une enseignante expérimentée, et la mentorée, une enseignante novice. Ces deux enseignantes sont jumelées en dyade et travaillent en équipe pour améliorer la pratique professionnelle de la mentorée. Leroux et Mukamurera (2013)

relèvent l'importance de la sélection de la mentore qui devrait enseigner dans la même discipline que la mentorée et posséder diverses habiletés interpersonnelles et communicationnelles, ainsi que des qualités professionnelles, dont l'expérience. Cette relation contractuelle formelle entre deux collègues constitue un dispositif de soutien très fréquent (Leroux et Mukamurera, 2013; Martineau *et al.*, 2011; Weva, 1999).

2.2.3.2 *Le groupe collectif de soutien*

Le groupe collectif de soutien à l'IP est décrit par Martineau *et al.* (2011) et englobe les types de groupes d'entraide professionnelle offerts aux novices en enseignement, dont le groupe de codéveloppement professionnel, la communauté de pratique, le groupe de discussion, etc. Il s'agit d'un regroupement d'enseignantes novices qui ont pour objectif l'amélioration de leur pratique professionnelle et la facilitation de leur entrée en carrière. La mise en place de ces groupes permet d'établir des liens et de discuter entre novices. La fréquence et la nature des rencontres sont variables : régulière ou ponctuelle et obligatoire ou volontaire. Le groupe collectif de soutien à l'IP peut être composé uniquement de novices en enseignement ou être animé par une personne-ressource, telle qu'une enseignante expérimentée, une ou un membre de la direction ou une conseillère pédagogique ou un conseiller pédagogique. Il peut aussi s'effectuer en ligne, par exemple sous la forme d'un forum. Trois principaux types de groupe sont recensés, soit le groupe axé sur la discussion, le groupe axé sur l'analyse réflexive et le groupe axé sur la discussion et l'analyse réflexive. Les discussions sont libres ou structurées et portent sur des sujets, des préoccupations ou des expériences vécues sur le terrain. L'analyse réflexive concerne l'étude des pratiques enseignantes des participantes du groupe, afin qu'elles puissent tirer des apprentissages et dégager des solutions à mettre en œuvre. Leroux et Mukamurera (2013) relèvent enfin que le réseau d'entraide serait efficace pour briser l'isolement des novices.

2.2.3.3 *La mesure de formation continue*

Pour ce qui est des mesures de formation continue, le but visé est la poursuite et la consolidation du développement professionnel après l'achèvement de la formation initiale et elles peuvent être offertes sous la forme d'une réunion, d'une conférence, d'un cours, d'un séminaire ou d'un atelier. Martineau *et al.* (2011) ont aussi relevé la présence de l'autoformation et le programme de soutien par un partenariat entre l'université et le milieu scolaire. Ces mesures apparaissent souvent gratuites et non obligatoires. Plusieurs thèmes sont privilégiés lors de ces activités de formation, tels que la gestion de classe, l'évaluation des apprentissages, la communication et la relation avec les parents, ainsi que les approches pédagogiques (Leroux et Mukamurera, 2013; Martineau *et al.*, 2011). Pour qu'il soit efficace, le développement professionnel continu devrait susciter la réflexion et l'autoévaluation; les enseignantes novices devraient aussi avoir du temps alloué pour y participer (Leroux et Mukamurera, 2013).

2.2.3.4 *La mesure d'accueil*

Enfin, toujours selon la recension des écrits de Martineau *et al.* (2011), les mesures d'accueil sont mises en œuvre au début de l'année scolaire, car elles visent la connaissance de l'école, son fonctionnement, ainsi que la présentation du personnel qui y travaille. La direction de l'établissement scolaire chapeaute généralement la mise en place de ces mesures qui peuvent être concrètement des activités d'accueil, telles que la visite de l'école, la réunion d'information et les journées thématiques de la rentrée. Les mesures d'accueil peuvent être aussi axées sur la documentation, comme la trousse d'accueil qui recueille en un document les informations importantes, par exemple, sur le centre de services scolaire, le projet éducatif, les règlements, etc., afin d'informer et d'outiller l'enseignante novice ou celle qui met les pieds dans l'école pour la première fois.

En résumé, la notion de soutien ainsi présentée montre l'importance de l'interaction sociale et environnementale. La définition du concept de soutien apparaît souvent implicite dans les écrits (Giguère et Mukamurera, 2018; House, 1981; Kaplan *et al.*, 1977), mais House (1981) a tenté de circonscrire ce concept, en rassemblant diverses caractéristiques issues de travaux antérieurs. Le caractère social du soutien se concrétiserait dans la transaction interpersonnelle (Caplan, 1974; House, 1981) qui tiendrait compte d'éléments psychologiques et environnementaux (House, 1981; Kaplan *et al.*, 1977; Rosenberg *et al.*, 1997). Les catégories du soutien en IP (Odell, 1986) et les types de soutien social (House, 1981) intègrent ces éléments dans le soutien émotionnel et dans le soutien environnemental. Pour ce qui est du soutien formel inscrit dans les programmes d'IP, il s'agit de dispositifs ou de mesures de soutien qui peuvent être regroupés selon quatre grandes catégories, soit le mentorat, le groupe collectif de soutien à l'IP, les mesures de formation continue et les mesures d'accueil (Martineau *et al.*, 2011). Les diverses formes de collaboration entre les pairs apparaissent comme du soutien informel et sont importantes pour les enseignantes novices (Leroux et Mukamurera, 2013; Mukamurera *et al.*, 2020a). Les dispositifs de soutien seraient donc formels, alors que les mesures de soutien pourraient être informelles ou formelles. Dans ce projet de recherche, nous intégrerons la typologie de House (1981) en plus d'y ajouter les catégories de Odell (1986) qui sont directement liées à l'IP en enseignement, afin d'étudier les types de soutien qui surviennent dans le champ de l'adaptation scolaire.

2.3 RÉSUMÉ DES RECHERCHES ANTÉRIEURES SUR L'ENSEIGNANTE-RESSOURCE AU QUÉBEC

Dans le but de recueillir des études portant sur les enseignantes-ressources au Québec, différentes bases de données incontournables en éducation ont été consultées (Érudit, Cairn.info, Education source et Repère), ainsi que les dépôts institutionnels des

universités québécoises ayant une faculté en sciences de l'éducation (Dépositum, Archipel, Savoirs, Papyrus, Dépôt UQTR et Corpus) et le moteur de recherche Google Scholar. Afin d'éviter toutes confusions avec une tâche enseignante qui serait différente en contenu de celle de l'enseignante-ressource malgré une dénomination similaire, les documents retenus devaient avoir été publiés après la création de la mesure ministérielle, soit 2006, et le contexte de la recherche devait être québécois. Le mot-clé « *enseignant.e-ressource* » utilisé en français a permis de cibler les études portant sur cette fonction bien précise au Québec; rappelons que la *ressource teacher* ou l'enseignante ressource des autres provinces canadiennes remplit les tâches de l'orthopédagogue québécoise (Tremblay et Granger, 2018).

Selon notre recension des écrits au sujet de l'enseignante-ressource en général, quelques recherches portent sur l'impact de la présence de l'enseignante-ressource en milieu défavorisé comme intervention éducative sur le rendement scolaire des élèves (Omalosanga, 2007) et sur les perceptions des enseignantes-ressources à propos de la motivation scolaire des élèves (Lafontaine, 2018). D'autres chercheuses et chercheurs se sont intéressé.e.s à la transformation des pratiques professionnelles des enseignantes à l'égard des élèves désignés « à besoins éducatifs particuliers » et intégrés en classe ordinaire au secondaire; ces études mentionnent la présence des enseignantes-ressources dans un programme d'accompagnement en tant qu'accompagnatrice ou participante (Granger, Debeurme et Kalubi, 2013; Granger et Kalubi, 2014; Massé, Couture, Levesque et Bégin, 2016). Cinq recherches portent plus directement sur le rôle et les tâches des enseignantes-ressources et c'est pourquoi elles sont brièvement résumées dans cette section, afin de présenter « l'état de situation, en montrant les développements survenus en recherche » (Gaudreau, 2011, p. 74) au sujet des enseignantes-ressources et ce, depuis un peu plus d'une dizaine d'années. Il sera question des études de Granger (2012), de Dubé *et al.* (2015), de Granger et Dubé (2015), de Granger et Tremblay (2019) et de Tremblay et Granger (2020).

2.3.1 Étude de Granger (2012)

Dans un contexte de changements en éducation lié à l'inclusion scolaire des élèves nécessitant la transformation des pratiques des enseignantes, Granger (2012) a créé un dispositif d'accompagnement pour les enseignantes, afin de les aider à développer des pratiques éducatives efficaces auprès d'élèves désignés « à besoins éducatifs particuliers » et intégrés en classe ordinaire. Les concepts de pédagogie actualisante, de littératie et de transdisciplinarité ont été définis et utilisés pour élaborer le dispositif. Cette recherche-action de type formation s'inscrit dans un projet nommé « Les cercles d'apprentissage et d'inclusion » et réalisé de 2008 à 2010 dans des classes du premier cycle du secondaire. L'échantillon était composé de neuf enseignantes du premier cycle d'une école secondaire de la Montérégie. Ces participantes avaient aussi une tâche d'enseignante-ressource et cumulaient en moyenne de six à 10 années d'expérience en enseignement. Le dispositif comportait des formations en grand groupe ayant comme sujet les difficultés éprouvées par les enseignantes dans leur pratique, ainsi que du soutien offert par des enseignantes-ressources sélectionnées par la direction de l'établissement et la chercheuse. Les enseignantes-ressources assistaient les enseignantes dans les classes, planifiaient avec ces dernières et produisaient du matériel pédagogique directement lié aux stratégies enseignées. La collecte des données s'est effectuée avec trois groupes de réflexion, des entrevues individuelles semi-dirigées à la fin du projet et le journal de bord de la chercheuse. L'analyse de contenu a été privilégiée pour traiter les données recueillies. En effet, les énoncés provenant des groupes de réflexions ont été restitués aux participantes qui les ont évalués selon leur degré d'accord; le logiciel DRAP a permis la catégorisation des énoncés selon les concepts établis, alors que le logiciel *QDA Miner* a été utilisé pour traiter les propos recueillis par le biais d'entrevues.

Pour ce qui est des résultats liés au soutien des enseignantes-ressources au sein du dispositif d'accompagnement, les enseignantes ont perçu cette mesure comme un

moyen favorable pour mettre en place la différenciation pédagogique en classe, pour identifier les besoins à combler et pour rendre explicite la problématique des élèves. L'accompagnement par les enseignantes-ressources a été considéré par certaines enseignantes comme un type de formation et cette ressource a été jugée pertinente par les enseignantes en lien avec la gestion de classe, le soutien pédagogique et la modélisation de pratiques. Aussi, les enseignantes-ressources ayant une expertise théorique et pratique ont été considérées comme crédibles. Quoique certaines enseignantes aient jugé leur autonomie professionnelle menacée par la présence de l'enseignante-ressource, il semble y avoir eu un effet mobilisateur chez les enseignantes et les élèves, lorsque l'enseignante-ressource offrait son soutien en classe. Granger (2012) recommande donc de mettre en place des dispositifs collaboratifs selon le leadership organisationnel de la direction et d'élaborer une formation spécifique pour la fonction de l'enseignante-ressource, afin de favoriser l'approche inclusive et d'assurer une cohésion au sein des établissements. Enfin, le manque de cohésion d'une équipe-école ou entre les enseignantes de divers niveaux d'enseignement a constitué une limite du dispositif implanté, ainsi que la difficulté à maintenir la continuité des pratiques lorsqu'il y a un changement du personnel. Dans cette étude, la définition de la tâche de l'enseignante-ressource, telle qu'écrite par le ministère de l'Éducation en collaboration avec le syndicat, a été modifiée selon les besoins du milieu au cours du projet.

2.3.2 Étude de Dubé, Granger et Dufour (2015)

Dubé *et al.* (2015) ont désiré améliorer les pratiques pédagogiques des enseignantes au secondaire avec une approche collaborative de formation continue. Les chercheuses se sont appuyées sur Bandura pour définir le sentiment d'efficacité personnelle qui aurait une incidence sur la qualité des interventions en milieu scolaire. Quelques rôles des enseignantes-ressources ont ensuite été présentés, afin d'aider les enseignantes à changer leurs pratiques professionnelles en lien avec la différenciation pédagogique,

l'accompagnement des élèves, la collaboration avec les divers.e.s intervenant.e.s du milieu, ainsi que la régulation de ces pratiques pour répondre aux besoins des élèves. Cette recherche-action-formation s'est échelonnée de 2012 à 2014; il s'agissait d'un dispositif d'accompagnement à deux volets, soit la formation théorique en groupe à la manière d'une communauté d'apprentissage et le soutien individualisé ou en sous-groupe lié à leur coenseignement en classe. Cette étude a rassemblé 29 enseignantes-ressources ayant de cinq à 22 ans d'expérience et provenant de trois écoles secondaires d'un centre de services scolaire de la Rive-Nord de Montréal. La collecte de données mixtes s'est effectuée avec des groupes de discussion, huit entrevues semi-dirigées et un journal de bord tenu par la chercheuse-formatrice, ainsi qu'avec un questionnaire (adaptation française de l'*Ohio State teacher efficacy scale*) mesurant le sentiment d'efficacité personnelle (24 items et échelle de Likert à neuf intervalles) à propos des pratiques pédagogiques utilisées avec les élèves désignés « à besoins éducatifs particuliers ». Ce dernier outil a été rempli par les enseignantes-ressources et des enseignantes de classe, et ce, avant et après la mise en place du dispositif d'accompagnement. Les données issues des groupes de discussion et des entrevues ont été traitées par le logiciel *QDA Miner*, afin d'effectuer une analyse de contenu, et le journal de bord a servi à la triangulation des données.

Les résultats ont montré que les enseignantes avaient généralement un bon sentiment d'efficacité personnelle au départ et ont permis de présenter les trois dimensions suivantes : les stratégies d'enseignement, la gestion de classe et l'engagement des élèves. Pour la première dimension, l'approche collaborative de formation a semblé avoir un impact positif, étant donné que les enseignantes-ressources se sentaient désormais capables d'utiliser de nouvelles stratégies et de varier leurs explications. Pour la deuxième dimension, les participantes se sont senties mieux habilitées à faire suivre les règles d'une classe par les élèves ; en cours de formation, des outils ont été développés pour préciser le type d'aide à donner par les enseignantes-ressources, parce

qu'elles ne se sentaient pas outillées dans ce domaine. Pour la dernière dimension, les scores ont été similaires avant et après la mise en place du dispositif, mais les données qualitatives ont montré le changement des perceptions des enseignantes-ressources au sujet de leur propre rôle auprès des élèves. Le dispositif d'accompagnement a donc eu un impact positif sur les enseignantes-ressources qui ont augmenté leur capacité à travailler avec les élèves désignés « à besoins éducatifs particuliers » et qui ont su réinvestir leurs connaissances. Aussi, elles ont jugé la formation adéquate et ce dispositif les a amenées à mieux comprendre les besoins des élèves et à se sentir partie prenante de la réussite des élèves. Les chercheuses proposent de maintenir, voire d'augmenter le temps de concertation entre les enseignantes-ressources et les enseignantes titulaires, afin de mieux répondre aux besoins des élèves. Des conclusions statistiques n'ont pas pu être effectuées avec les données du questionnaire, étant donné que le post-test n'a été rempli que par 18 des 29 participantes; ces données ont toutefois permis d'éclairer les données qualitatives.

2.3.3 Étude de Granger et Dubé (2015)

Granger et Dubé (2015) ont voulu cerner les besoins des enseignantes-ressources, en définissant leur rôle lié au soutien des élèves et à l'accompagnement des enseignantes de ces élèves. Les chercheuses ont défini les quatre volets d'intervention de l'enseignante-ressource : la différenciation, la régulation, l'accompagnement des élèves et la collégialité. Elles ont mené une recherche-action-formation de 2012 à 2014 et créé un dispositif de formation à deux volets itératifs pour les participantes de l'étude, c'est-à-dire 29 enseignantes-ressources issues d'écoles secondaires d'un centre de services scolaire de la Rive-Nord de Montréal. Des groupes de discussion, des entrevues semi-dirigées avec les huit participantes les plus impliquées et un journal de bord tenu par la formatrice-chercheuse ont permis de recueillir des données qualitatives. L'analyse de contenu a été privilégiée pour traiter ces données qualitatives. Les chercheuses ont utilisé le logiciel *QDA Miner* pour faire ressortir la complémentarité

des données issues des divers outils, selon la grille de catégories élaborée par Granger (2012). Le journal de bord a permis la triangulation des données en ajoutant des nuances aux analyses.

Leurs résultats ont été regroupés selon les quatre concepts définis. Au sujet de la différenciation, les modalités d'interaction entre l'enseignante-ressource et les enseignantes ont été variées. En ce qui a trait à l'accompagnement auprès des élèves, les enseignantes-ressources ont dit vouloir travailler davantage les apprentissages que les comportements; un décalage a été perçu entre les enseignantes-ressources et les enseignantes à propos de la vision de l'accompagnement. Pour la régulation, les enseignantes-ressources ont créé un plan de questionnement avec l'aide de la formatrice, afin de développer l'autonomie des élèves. Concernant la collégialité, les enseignantes-ressources ont vécu un sentiment d'insécurité lorsqu'elles travaillaient en classe avec les enseignantes, étant donné la complexité du travail d'équipe; leur rôle à ce sujet n'a pas été assez défini. En somme, le soutien en continu a permis de développer l'identité professionnelle des enseignantes-ressources qui rapportaient l'augmentation de la réussite des élèves. Il apparaît clair que la fonction de l'enseignante-ressource n'est pas assez balisée au Québec. Les chercheuses suggèrent un modèle de service à l'élève contenant trois sphères, dont la deuxième concerne le soutien à l'enseignante titulaire par l'enseignante-ressource (coenseignement, partage des responsabilités et soutien didactique). Les chercheuses soulignent enfin le manque d'écrits sur le sujet. Elles recommandent de favoriser l'accompagnement de proximité et d'inclure les enseignantes dans le dispositif de formation dans de futures études. Le leadership pédagogique des membres de la direction devrait aussi être mis à contribution. Enfin, il n'a pas été possible de mesurer le sentiment de compétence des enseignantes-ressources à propos de la flexibilité pédagogique, élément central de leur rôle en éducation. Le manque d'ouverture des collègues a constitué une limite principale à la mise en place de l'accompagnement par les enseignantes-ressources.

2.3.4 Étude de Granger et Tremblay (2019)

Granger et Tremblay (2019) ont voulu décrire les motifs de satisfaction et d'insatisfaction des enseignantes-ressources au regard de leurs rôles et de leurs fonctions, en les analysant et en établissant des liens avec les trois axes d'intervention définis dans leur contrat de travail. La chercheuse et le chercheur ont défini le concept de la satisfaction au travail et effectué une recension des écrits à propos de la fonction de l'enseignante-ressource propre au Québec. Ils ont donc synthétisé les études de Granger (2012) et de Dubé *et al.* (2015), ainsi que l'analyse de Tremblay (2015) sur la représentation des enseignantes du secondaire sur la Politique de l'adaptation scolaire (Gouvernement du Québec, 1999). La fonction de l'enseignante-ressource a été créée pour soutenir les enseignantes et les élèves désignés « à besoins éducatifs particuliers » dans l'intégration scolaire. Aucune formation particulière n'est requise pour cette fonction qui comporte trois axes d'intervention et qui est peu balisée et méconnue au Québec.

L'échantillon a rassemblé 164 enseignantes-ressources ayant en majorité 10 ans d'années d'expérience. Cette recherche qualitative a sollicité 318 écoles publiques francophones secondaires du Québec et deux enseignantes-ressources au maximum par école ont pu compléter le « Questionnaire québécois sur la fonction d'enseignant-ressource » élaboré par Granger et Tremblay (2019). Ce questionnaire est composé de 21 questions, dont 14 questions fermées pour établir le profil des enseignantes-ressources et sept questions ouvertes pour compiler des types d'intervention et pour formuler des souhaits. La chercheuse et le chercheur ont analysé le contenu des traces écrites à l'aide du logiciel *QDA Miner*. La codification a été effectuée selon les trois domaines de satisfaction élaborés par Dinham et Scott (1998) : les récompenses intrinsèques à l'enseignement, les facteurs extrinsèques à l'enseignement et le milieu scolaire. Dans cet article, le mode de croisement des variables du logiciel d'analyse a

été utilisé pour obtenir des catégories émergentes et ainsi définir plus précisément la fonction de l'enseignante-ressource.

Les résultats ont décrit les récompenses intrinsèques de l'enseignement, le milieu scolaire et les souhaits formulés; 62 % des énoncés concernaient le sentiment de satisfaction. Les enseignantes-ressources étaient satisfaites de la relation d'aide avec les élèves, de la gestion de leur horaire et de la créativité de leurs interventions, mais vivaient un sentiment d'impuissance face à la mise en action de certains élèves. La collaboration avec les collègues enseignantes a semblé contribuer à un climat favorable de travail et a démontré leur complicité; les enseignantes-ressources ont dit apprécier la planification concertée et la concertation à propos des élèves. Les enseignantes-ressources étaient satisfaites lorsque leurs collègues modifiaient leurs pratiques pédagogiques et considéraient comme efficace le coenseignement. Les énoncés exprimant l'insatisfaction des enseignantes-ressources concernaient principalement la concertation avec les enseignantes et les autres intervenant.e.s scolaires (axes d'intervention 2 et 3). Les enseignantes-ressources ont trouvé la collaboration parfois difficile, parce que la vision de l'accompagnement n'était pas toujours partagée entre les collègues. Le manque de matériel et l'accès restreint à la classe ont constitué aussi des sources d'insatisfaction. Les enseignantes-ressources ont souhaité la formation d'équipes « multi » composées de divers.e.s intervenant.e.s scolaires pour arrimer les pratiques au sein de l'école. L'amélioration de la formation continue, le maintien des périodes dégagées de leur tâche éducative et le développement d'une cohésion entre les intervenant.e.s directement impliqué.e.s auprès des élèves désignés « à besoins éducatifs particuliers » ont aussi été souhaités. Bien que la fonction ait été davantage définie, elle est à clarifier pour qu'elle soit signifiante pour les enseignantes et les élèves. La chercheuse et le chercheur ont ensuite présenté des limites de l'étude sous forme de recommandations. Ils ont mentionné que des entrevues semi-dirigées pourraient cibler certains éléments du questionnaire pour apporter de la richesse à leurs résultats. Le

point de vue des enseignantes en classe serait aussi à considérer pour comprendre plus globalement le soutien dispensé par les enseignantes-ressources. D'autres études permettraient donc de dégager d'autres caractéristiques de la fonction de l'enseignante-ressource, dont l'analyse de leur profil. Finalement, au sujet du deuxième axe, Granger et Tremblay (2019) ont soulevé qu'aucun énoncé ne concernait les enseignantes novices.

2.3.5 Étude de Tremblay et Granger (2020)

L'objectif de Tremblay et Granger (2020) était de brosser le portrait de la fonction d'enseignante-ressource à l'école secondaire au Québec, en définissant la population d'élèves qui bénéficie de ce dispositif de soutien, ainsi qu'en présentant les ressources des enseignantes qui assument la fonction et les services offerts aux élèves ciblés par le dispositif. Une recension des écrits fait état des recherches de Granger (2012), Granger et Dubé (2015) et Granger et Tremblay (2019) qui ont comme objet l'enseignement-ressource, une fonction cumulant des tâches d'enseignement et de concertation. Ils ont défini ensuite trois grands modèles de service relatifs à la collaboration entre enseignantes : la consultation collaborative (intervention indirecte avec l'élève), la co-intervention (intervention directe individualisée et spécialisée avec un élève à l'intérieur ou à l'extérieur de la classe) et le coenseignement (intervention directe avec l'élève en classe). Cette étude descriptive ciblait les enseignantes-ressources des écoles publiques francophones québécoises, mais deux centres de services scolaires montréalais ont choisi de ne pas y participer. L'étude a compté 174 personnes participantes majoritairement âgées de plus de 35 ans et cumulant plus de dix années d'expérience en enseignement. La plupart de ces personnes étaient des femmes oeuvrant au premier cycle du secondaire. Un questionnaire comportant dix questions fermées et huit questions à réponse courte a permis de recueillir des données sur le profil des enseignantes, les types d'intervention et l'organisation du service à l'élève. À la suite de la transcription des données qualitatives, la codification a été

effectuée selon les trois dimensions sélectionnées dans le modèle multidimensionnel et le logiciel *QDA Miner* a permis l'analyse.

Les résultats ont décrit la population ciblée par le dispositif de soutien comme étant des élèves en difficulté dans une ou plusieurs matières scolaires et ayant des besoins psychosociaux, ayant des difficultés avec l'organisation et/ou ayant des besoins en lien avec les aides technologiques. Ces élèves ont été sélectionnés selon leurs résultats scolaires passés et selon leur dossier scolaire. Les résultats ont aussi montré que les personnes participantes détenaient majoritairement un baccalauréat en enseignement secondaire disciplinaire et seulement 4,5 % des enseignantes-ressources avaient des études liées au champ de l'adaptation scolaire. Aussi, 34 % des enseignantes-ressources interrogées s'inscrivaient dans un processus de formation continue jugée applicable à la fonction et 5 % d'entre elles occupaient cette tâche à temps plein, alors que la convention collective prévoit généralement un maximum de 50 % d'enseignement-ressource dans la tâche. Pour ce qui est des services offerts aux élèves ciblés par le dispositif, 77 % des enseignantes-ressources effectuaient de la co-intervention externe en individuel ou en sous-groupe et 45,9 %, du coenseignement de type « une personne enseigne et une personne observe », ainsi que 9 % des participantes avaient un rôle spécifique aux outils technologiques. Enfin, une adéquation entre les tâches réelles des enseignantes-ressources et les tâches prescrites par la convention collective a pu être établie, car les tâches les plus représentatives de la fonction étaient reliées à l'intervention auprès des élèves et à la concertation avec le corps enseignant, les professionnel.le.s et les parents. Toutefois, seulement 0,61 % des participantes ont sélectionné l'accompagnement des enseignantes en IP comme tâche représentative. Il semble que l'enseignement-ressource décrit dans cette étude comportait peu de différenciation pédagogique et de prévention. Les enseignantes-ressources étaient expérimentées, mais peu formées en lien avec les caractéristiques de leurs élèves; une formation spécifique à l'enseignement-ressource pourrait probablement augmenter la

pertinence de ce dispositif de soutien. La faible intensité de la présence des enseignantes-ressources en classe pourrait constituer une hypothèse expliquant les difficultés liées à la collaboration entre les types d'enseignantes.

Des limites sont ensuite soulevées par l'équipe de recherche, dont la distribution du questionnaire effectuée uniquement aux enseignantes-ressources issues des matières de base et travaillant dans les écoles francophones, ainsi que la non-participation de deux centres de services scolaires montréalais. Le portrait de la fonction d'enseignante-ressource pourrait aussi varier avec le temps, étant donné que ces enseignantes sont nommées annuellement et que les tâches peuvent subir des variations. Finalement, Tremblay et Granger (2020) recommandent d'effectuer des entretiens semi-dirigés et des observations, afin de nuancer les résultats obtenus. Une attention particulière portée à la collaboration entre les enseignantes titulaires et les enseignantes-ressources permettrait de mieux décrire la division du travail et ainsi, mieux soutenir la professionnalisation des enseignantes-ressources dans leur nouvelle fonction. Examiner la question de l'accompagnement des enseignantes en situation d'IP par les enseignantes-ressources serait aussi pertinent pour des recherches ultérieures.

2.3.6 Synthèse des études menées sur l'enseignante-ressource au Québec

Le point de départ de ces recherches semble être le dispositif d'accompagnement créé par Granger (2012) dans sa thèse doctorale, étant donné qu'il a été repris par Dubé *et al.* (2015) et Granger et Dubé (2015). Il est à noter aussi que la chercheuse Nancy Granger a fait partie de ces cinq projets de recherche. D'autre part, toutes les études de cette recension comportent un échantillon composé uniquement d'enseignantes-ressources de l'ordre d'enseignement secondaire. Aussi, les données qualitatives montrent que la présence de l'enseignante-ressource au sein d'un dispositif d'accompagnement permet le développement des pratiques enseignantes (Dubé *et al.*, 2015; Granger, 2012; Granger et Tremblay, 2019), notamment dans la gestion de

classe (Dubé *et al.*, 2015; Granger, 2012) qui reste un défi pour les enseignantes en situation d'IP (Dufour, 2010; Karsenti *et al.*, 2013) et un thème récurrent des dispositifs de formation des programmes d'IP (Leroux et Mukamurera, 2013; Martineau *et al.*, 2011). Le travail d'équipe apparaît difficile pour l'enseignante-ressource, lorsque la vision de l'accompagnement n'est pas partagée entre l'enseignante et cette dernière (Granger et Dubé, 2015; Granger et Tremblay, 2019).

Enfin, la plupart de ces chercheur.se.s recommandent d'améliorer la collaboration entre l'enseignante-ressource et l'enseignante de classe, en mettant en place des dispositifs collaboratifs (Granger, 2012), en augmentant le temps de concertation (Dubé *et al.*, 2015) et en favorisant l'accompagnement de proximité (Granger et Dubé, 2015). Granger (2012) et Granger et Dubé (2015) suggèrent aussi d'augmenter le leadership organisationnel et pédagogique de la direction d'établissement, afin de favoriser la structuration de la collaboration. De plus, la fonction de l'enseignante-ressource pourrait être bonifiée, en offrant une formation spécifique pour l'enseignante-ressource (Tremblay et Granger, 2020; Granger, 2012), en balisant davantage cette fonction (Granger et Dubé, 2015) et en effectuant d'autres études pour cerner le profil des enseignantes-ressources (Granger et Tremblay, 2019; Tremblay et Granger, 2020). Pour ce qui est des enseignantes de classe, il serait pertinent de les inclure dans le dispositif de formation (Granger et Dubé, 2015) et de les questionner à propos de leur satisfaction quant au soutien de leurs collègues enseignantes-ressources (Granger et Tremblay, 2019) et à propos de la collaboration (Tremblay et Granger, 2020). L'accompagnement des enseignantes en situation d'IP de la part de l'enseignante-ressource serait pertinent à examiner lors d'études ultérieures (Tremblay et Granger, 2020). Enfin, une limite de taille serait le désengagement des participantes au sein du dispositif collaboratif (Granger, 2012) et le manque d'ouverture des enseignantes à s'impliquer dans le dispositif d'accompagnement (Granger et Dubé, 2015). Il apparaît important d'en tenir compte, étant donné que l'étude du

soutien apporté à l'enseignante en adaptation scolaire en situation d'IP par l'enseignante-ressource nécessite une transaction interpersonnelle, c'est-à-dire l'engagement et l'implication de deux personnes dans un contexte, si l'on se rapporte à la définition du soutien de House (1981).

En plus de se pencher plus spécifiquement sur le deuxième axe d'intervention de l'enseignante-ressource, soit la concertation avec les enseignantes responsables des élèves désignés « à besoins éducatifs spécifiques », notamment avec celles en situation d'IP (Fédération autonome de l'enseignement, 2016; Gouvernement du Québec, 2007), notre recherche comporte un caractère unique en s'intéressant aux enseignantes du champ de l'adaptation scolaire qui sont en situation d'IP. La présence de cette catégorie d'enseignantes dans l'échantillon permet de les interroger au sujet du soutien reçu de la part des enseignantes-ressources, selon la recommandation de Granger et Tremblay (2019) et de Tremblay et Granger (2020). Finalement, les cinq études recensées ont été effectuées dans des écoles secondaires dites ordinaires, alors que le contexte de notre recherche se déroule dans une école spécialisée de l'ordre d'enseignement primaire; c'est pourquoi les participantes, soient les enseignantes-ressources et les enseignantes en situation d'IP, sont toutes issues du champ de l'adaptation scolaire.

Dans le Tableau 2.3 ci-dessous, les cinq études décrites ont été synthétisées, afin d'enrichir l'élaboration des objectifs spécifiques. Étant donné le nombre restreint d'études portant sur la fonction de l'enseignante-ressource, la synthèse sous forme de tableau comporte plusieurs éléments : l'objectif de chaque recherche, l'échantillon, la méthodologie, les résultats liés spécifiquement à la concertation entre l'enseignante-ressource et l'enseignante, les recommandations et les limites.

Tableau 2.3 Résumé des études menées sur l’enseignante-ressource au Québec et résultats liés à la concertation entre les enseignantes-ressources et les enseignantes

	Granger (2012)	Dubé, Granger et Dufour (2015)	Granger et Dubé (2015)	Granger et Tremblay (2019)	Tremblay et Granger (2020)
Objectif	Créer un dispositif d’accompagnement pour les enseignantes afin d’aider les élèves en difficulté en classe ordinaire	Améliorer les pratiques pédagogiques des enseignantes du secondaire avec une approche collaborative de formation	Définir le rôle des enseignantes-ressources selon les besoins des élèves et des enseignantes	Décrire les motifs de satisfaction et d’insatisfaction des enseignantes-ressources au sujet de leur rôle et de leurs fonctions	Dresser un portrait de la population, des ressources et des actions de l’enseignante-ressource au secondaire au Québec
Échantillon	Neuf enseignantes-ressources au secondaire	29 enseignantes-ressources du secondaire	29 enseignantes-ressources du secondaire	164 enseignantes-ressources du secondaire	174 enseignantes-ressources du secondaire
Méthodologie	-Recherche-action-formation -Groupe de réflexion, entrevue semi-dirigée et journal de bord -Analyse de contenu	-Recherche-action-formation -Groupe de discussion, entrevue semi-dirigée et journal de bord -Analyse de contenu	-Recherche-action-formation -Groupe de discussion, entrevue semi-dirigée et journal de bord -Analyse de contenu	-Recherche descriptive -Questionnaire à réponses fermées et ouvertes -Analyse de contenu	-Recherche descriptive -Questionnaire à réponses fermées et ouvertes -Analyse de contenu

	Granger (2012)	Dubé, Granger et Dufour (2015)	Granger et Dubé (2015)	Granger et Tremblay (2019)	Tremblay et Granger (2020)
Résultats	-Le soutien des enseignantes-ressources favorise la différenciation et l'identification des besoins à combler.	-Le soutien des enseignantes-ressources permet le développement des stratégies d'enseignement et l'augmentation de la confiance des enseignantes dans leur gestion de classe.	-Il y a une variation des modalités d'interaction entre l'enseignante-ressource et l'enseignante. -La vision de l'accompagnement de l'enseignante-ressource à	-Satisfaction : richesse et complicité dans la collaboration, modification des pratiques pédagogiques des enseignantes et efficacité du coenseignement	-Peu d'enseignantes-ressources formées en l'adaptation scolaire -Accompagnement des enseignantes en IP rarement nommé comme tâche représentative
Recommandations	-L'enseignante-ressource est jugée comme une ressource pour la gestion de classe, le soutien pédagogique et la modélisation de pratiques. -Mettre en place des dispositifs collaboratifs	-Maintenir et augmenter le temps de concertation entre l'enseignante-ressource et l'enseignante	l'enseignante n'est pas toujours partagée. -Le travail d'équipe est complexe. -Baliser la fonction de l'enseignante-ressource -Augmenter le leadership pédagogique de la direction	-Insatisfaction : collaboration difficile lorsque la vision de l'accompagnement n'est pas partagée et accès limité à la classe -Souhaits : former une équipe « multi » pour arrimer les pratiques et intervenir dans la classe	-Enseignantes-ressources avec expérience mais avec un manque de formation liée aux caractéristiques de leurs élèves -Faible intensité de la présence des enseignantes-ressources en classe

	Granger (2012)	Dubé, Granger et Dufour (2015)	Granger et Dubé (2015)	Granger et Tremblay (2019)	Tremblay et Granger (2020)
Recommandations (suite)	<ul style="list-style-type: none"> -Augmenter le leadership organisationnel -Offrir une formation spécifique à l'enseignante-ressource 		<ul style="list-style-type: none"> -Inclure les enseignantes dans le dispositif de formation -Favoriser l'accompagnement de proximité 	<ul style="list-style-type: none"> -Effectuer des entrevues semi-dirigées pour préciser les réponses -Questionner les enseignantes de classe au sujet de leur satisfaction du service des enseignantes-ressources -Effectuer d'autres études pour cerner le profil des enseignantes-ressources 	<ul style="list-style-type: none"> -Effectuer des entretiens semi-dirigés et des observations pour nuancer les résultats obtenus -Approfondir la collaboration entre les enseignantes titulaires et les enseignantes-ressources -Examiner la question de l'accompagnement des enseignantes en situation d'IP par les enseignantes-ressources
Limites	<ul style="list-style-type: none"> -Généralisation des données -Désengagement de certaines participantes -Changement de personnel 	<ul style="list-style-type: none"> -Les données quantitatives ne peuvent être concluantes, car le post-test est incomplet. 	<ul style="list-style-type: none"> -Manque d'ouverture des enseignantes pour la mise en œuvre de l'accompagnement par les enseignantes-ressources -La mesure du sentiment de compétence dans la flexibilité pédagogique n'a pas été possible. 	<ul style="list-style-type: none"> -Manque de richesse explicative des réponses du questionnaire 	<ul style="list-style-type: none"> -Questionnaire uniquement rempli par des enseignantes-ressources issues des matières de base d'écoles publiques francophones -Non-participation de deux centres de services scolaires montréalais

2.4 LES OBJECTIFS SPÉCIFIQUES DE RECHERCHE

En résumé, l'IP constitue une phrase cruciale pour les enseignantes, notamment celles en adaptation scolaire, et implique une diversité de dimensions à prendre en compte, selon les caractéristiques personnelles de chaque enseignante et les conditions de son expérience (Mukamurera *et al.*, 2013). Le concept de soutien ainsi circonscrit nous permet de l'étudier en tenant compte du lien interpersonnel dont il est issu et en le déclinant selon divers types de soutien (House, 1981; Odell, 1986). Or, comme présenté dans la problématique et dans le cadre de référence, peu de données décrivent le soutien apporté à l'enseignante en adaptation scolaire en situation d'IP par l'enseignante-ressource. Aussi, actuellement, aucune étude n'a porté sur la fonction de l'enseignante-ressource de l'ordre d'enseignement primaire. Pour clarifier davantage la fonction de l'enseignante-ressource et ainsi favoriser la collaboration, il apparaît pertinent de connaître le profil des enseignantes-ressources au Québec (Granger et Tremblay, 2019).

Afin de collaborer au développement des connaissances sur le soutien apporté à l'enseignante en adaptation scolaire en situation d'IP par l'enseignante-ressource dans une école spécialisée primaire, ce projet de recherche vise à :

- 1- Documenter le soutien apporté à l'enseignante en adaptation scolaire en situation d'IP par l'enseignante-ressource selon les dimensions de l'IP de Mukamurera *et al.* (2013) dans un contexte de travail de concertation;
- 2- Comprendre la nature des types de soutien issu de l'interaction entre l'enseignante en adaptation scolaire en situation d'IP et l'enseignante-ressource à partir des catégories de House (1981) et de Odell (1986).

CHAPITRE III

MÉTHODOLOGIE

Dans ce chapitre, il sera question de la méthodologie du projet de recherche; en guise de vue d'ensemble, les quatre dimensions sont synthétisées dans la Figure 3.1 ci-dessous. Tout d'abord, l'approche méthodologique adoptée en cohérence avec le paradigme interprétatif de notre recherche sera circonscrite : l'étude de cas unique (Roy, 2009). Les caractéristiques des participantes, soit les enseignantes en adaptation scolaire en situation d'IP et les enseignantes-ressources, et la technique d'échantillonnage privilégiée seront ensuite décrites. Puis, suivra l'explicitation de la procédure employée pour documenter le soutien apporté dans un contexte de travail de concertation entre l'enseignante en adaptation scolaire en situation d'IP et l'enseignante-ressource, ainsi que pour comprendre la nature des types de soutien issu de l'interaction entre ces deux catégories d'enseignantes. Il s'agira aussi de présenter les méthodes de travail, c'est-à-dire les techniques et les instruments de collecte et d'analyse des données qualitatives (Savoie-Zajc et Karsenti, 2011). La présentation des considérations éthiques permettra finalement de clore ce chapitre.

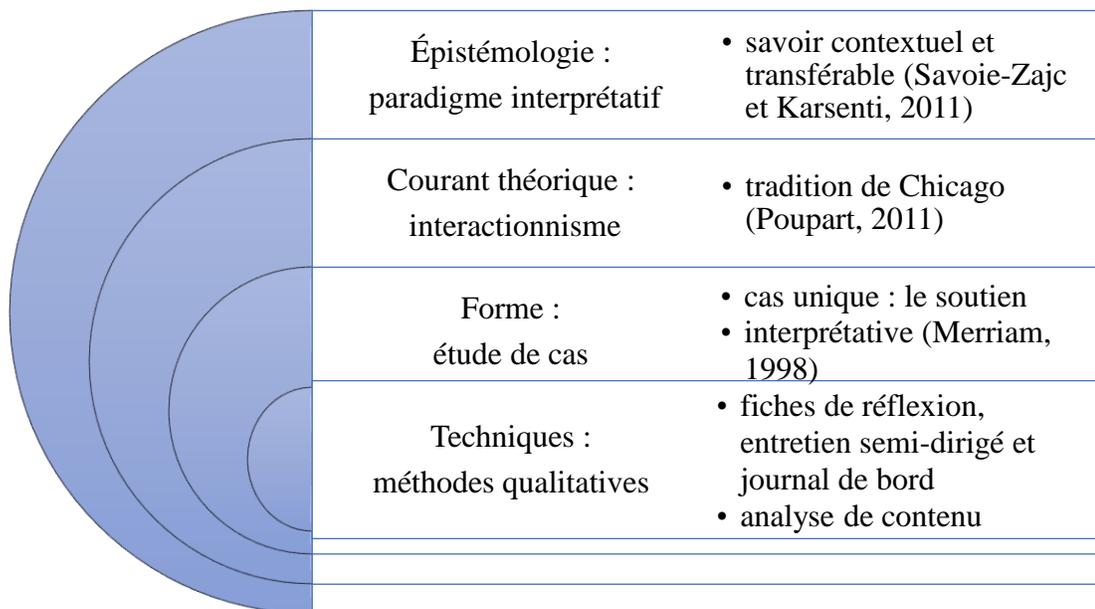


Figure 3.1 Vue d'ensemble des quatre dimensions du projet de recherche

3.1 Approche méthodologique

Afin de documenter et de comprendre le soutien apporté à l'enseignante en adaptation scolaire en situation d'IP par sa collègue enseignante-ressource, il s'agit de circonscrire ce soutien en donnant la parole à ces deux catégories d'enseignantes pour que leur perspective soit entendue, comme le suggèrent Billingsley *et al.* (2004) et Granger et Tremblay (2019). Nous adoptons donc une posture épistémologique interprétative, selon les caractéristiques de ce paradigme explicité par Savoie-Zajc (2011) qui dit de « ce courant qu'il est animé du désir de comprendre le sens de la réalité des individus » (p. 126). Nous défendons ainsi une vision de la réalité construite par les participantes à propos du soutien apporté, soit l'enseignante en adaptation scolaire en situation d'IP et l'enseignante-ressource. En plus d'être à l'œuvre dans les concepts d'IP et de soutien définis dans le cadre de référence, le courant interactionniste apparaît primordial dans ce projet de recherche, parce qu'il permet de décrire en nuances et en détails les

perspectives des actrices sociales et acteurs sociaux, ainsi que de comprendre ce qui influence leurs expériences et leurs points de vue (Poupart, 2011, p. 181).

3.1.1 L'étude de cas

Puisqu'il s'agit de comprendre la perspective des personnes participantes de leur réalité quant au soutien reçu et donné, la recherche prend la forme d'une étude de cas unique, dont l'intérêt est l'analyse approfondie d'un cas particulier (Karsenti et Demers, 2011), c'est-à-dire une unité particulière quelconque (Roy, 2009). Bien qu'elle soit récurrente en éducation (*Op. cit.*), l'étude de cas est définie à partir de diverses formes et caractéristiques selon les autrices et les auteurs, alors il convient de présenter les choix retenus. Selon Roy (2009), l'étude de cas est une approche de recherche se concrétisant dans l'enquête d'un phénomène, d'un événement, d'un groupe ou d'un ensemble d'individus; le cas est choisi de façon non aléatoire pour le décrire et l'interpréter. Bien que les frontières du cas étudié doivent être connues, cette approche vise la compréhension et l'explication d'un cas dans son contexte global, voire d'un système plus large (Roy, 2009).

À partir de trois caractéristiques, Merriam (1998) présente l'étude de cas comme heuristique, car la découverte de nouveaux éléments peut survenir lors de l'étude d'un cas pour favoriser la compréhension du cas étudié, d'un phénomène ou d'une unité sociale, mais aussi comme particulariste et descriptive. En effet, le soutien constitue le cas particulier de ce projet de recherche et est délimité dans l'interaction entre deux individus, c'est-à-dire l'enseignante en adaptation scolaire en situation d'IP et l'enseignante-ressource. Lors de la présentation des résultats au chapitre 4, le soutien sera décrit en tenant compte de son « contexte immédiat, son histoire et ses différentes dimensions » (Roy, 2009, p. 207), ainsi qu'en récoltant et en analysant des données qualitatives à partir de diverses sources. Ainsi définie, notre étude de cas vise la description et l'interprétation du soutien apporté à l'enseignante en adaptation scolaire

en situation d'IP par l'enseignante-ressource dans une école spécialisée primaire dont le nom est anonymisé, soit l'école Nova qui accueille des élèves ayant un trouble du spectre de l'autisme (TSA).

Plus précisément, notre étude de cas est longitudinale, étant donné qu'elle s'est étalée sur l'année scolaire 2020-2021. Selon la taxonomie de Merriam (1998), elle est aussi interprétative (*interpretative case study*). En effet, en plus d'élaborer une description riche et en profondeur du cas, la forme interprétative de l'étude de cas permet de créer des catégories conceptuelles, une typologie ou un continuum en rassemblant le plus possible de données pour analyser, interpréter et possiblement théoriser le phénomène ou la situation (*Ibid.*). Notre démarche tente de contribuer à la description plus détaillée et à l'interprétation du soutien apporté à l'enseignante en adaptation scolaire en situation d'IP par l'enseignante-ressource, à partir de l'approche multidimensionnelle liée à l'IP de Mukamurera *et al.* (2013) et des catégories de soutien de House (1981) et Odell (1986).

Pour conclure l'explicitation de nos choix méthodologiques, l'étude de cas comme approche méthodologique apparaît cohérente avec l'enjeu nomothétique révélé dans notre objectif général de recherche fondamentale, étant donné que cette approche permet le « développement et le raffinement des connaissances théoriques » (Van der Maren, 2014, p. 34) du soutien dans le champ de l'adaptation scolaire. Enfin, l'intégration des méthodes qualitatives dans notre étude de cas longitudinale et interprétative contribue à la finalité de la recherche, selon l'épistémologie interprétative permettant un accès privilégié à l'expérience des participantes (Savoie-Zajc et Karsenti, 2011), et constitue un usage fréquent au sein du courant interactionniste (Poupart, 2011).

3.2 Participantes

La collecte des données s'est effectuée auprès d'un échantillon de six enseignantes de l'école Nova qui accueille des élèves ayant un TSA, une école publique et spécialisée de l'ordre d'enseignement primaire de Montréal. De ces six enseignantes, quatre étaient en situation d'IP dans le champ de l'adaptation scolaire et deux occupaient la fonction de l'enseignante-ressource (n=6). L'établissement scolaire ciblé par l'étude de cas a été choisi pour diverses raisons, dont la possibilité d'y retrouver un grand bassin d'enseignantes novices dû aux nombreuses classes (plus d'une vingtaine de classes, donc plus de vingt enseignantes titulaires d'un groupe) et au roulement du personnel enseignant. Aussi, on y compte généralement de trois à cinq enseignantes qui sont libérées de leur tâche éducative pour occuper une tâche d'enseignante-ressource. Dans cette section, les participantes à l'étude seront décrites par ordre alphabétique à partir des informations recueillies lors de la procédure de recrutement et selon les critères d'inclusion; rappelons que leur nom a été anonymisé. Puis, la procédure de recrutement sera expliquée. Finalement, les critères d'inclusion pour la participation à ce projet de recherche seront détaillés.

Anouk occupait la fonction d'enseignante-ressource pour un troisième remplacement à cette tâche en deux ans et a obtenu un baccalauréat en enseignement en adaptation scolaire et sociale à l'UQAM en 2012. Elle possédait huit ans d'expérience en enseignement effectués entièrement à l'école Nova, en plus d'avoir fait son quatrième stage à cette même école. Elle travaillait en concertation avec les participantes Zoé et Florence, enseignantes en adaptation scolaire en situation d'IP.

Catherine occupait la fonction d'enseignante titulaire en adaptation scolaire. Elle a obtenu un baccalauréat en physiothérapie à l'Université de Montréal en 2013, ainsi qu'un baccalauréat en enseignement en adaptation scolaire à l'Université de Montréal

en 2019. Elle possédait un an et quelques mois d'expérience en enseignement entièrement effectué à l'école Nova, en plus d'avoir fait son quatrième stage à cette même école. Elle travaillait en concertation avec Sandra, une participante enseignante-ressource.

Florence occupait la fonction d'enseignante titulaire en adaptation scolaire. Elle a obtenu un baccalauréat en adaptation scolaire et sociale à l'UQAM en 2018. Elle possédait un peu plus de deux ans d'expérience en enseignement. Elle travaillait en concertation avec Anouk, une participante enseignante-ressource.

Julie occupait la fonction d'enseignante titulaire en adaptation scolaire. Elle a obtenu un baccalauréat en enseignement en adaptation scolaire et sociale à l'UQAC en 2017. Elle possédait un peu plus de trois ans d'expérience en enseignement entièrement effectués à l'école Nova. Elle travaillait en concertation avec Sandra, une participante enseignante-ressource.

Sandra occupait la fonction d'enseignante-ressource depuis trois ans et a obtenu un baccalauréat en enseignement en adaptation scolaire et sociale à l'UQAM en 2002, ainsi qu'un DESS en gestion de l'éducation à l'UQAM en 2015. Elle possédait 17 ans d'expérience en enseignement, dont une quinzaine d'années à l'école Nova. Elle travaillait en concertation avec les participantes Julie et Catherine, enseignantes en adaptation scolaire en situation d'IP.

Zoé occupait la fonction d'enseignante titulaire en adaptation scolaire. Elle a obtenu un baccalauréat en adaptation scolaire et sociale à l'UQAM en 2019. Elle possédait un an et quelques mois en enseignement entièrement effectué à l'école Nova, en plus d'avoir fait son quatrième stage à cette même école. Elle travaillait en concertation avec Anouk, une participante enseignante-ressource.

La cueillette des données a donc été effectuée auprès de six participantes enseignantes qui travaillaient au sein de quatre dyades de concertation. Chaque participante enseignante-ressource travaillait individuellement en concertation avec deux différentes participantes enseignantes en adaptation scolaire en situation d'IP, tel que schématisé à la Figure 3.2 ci-dessous.

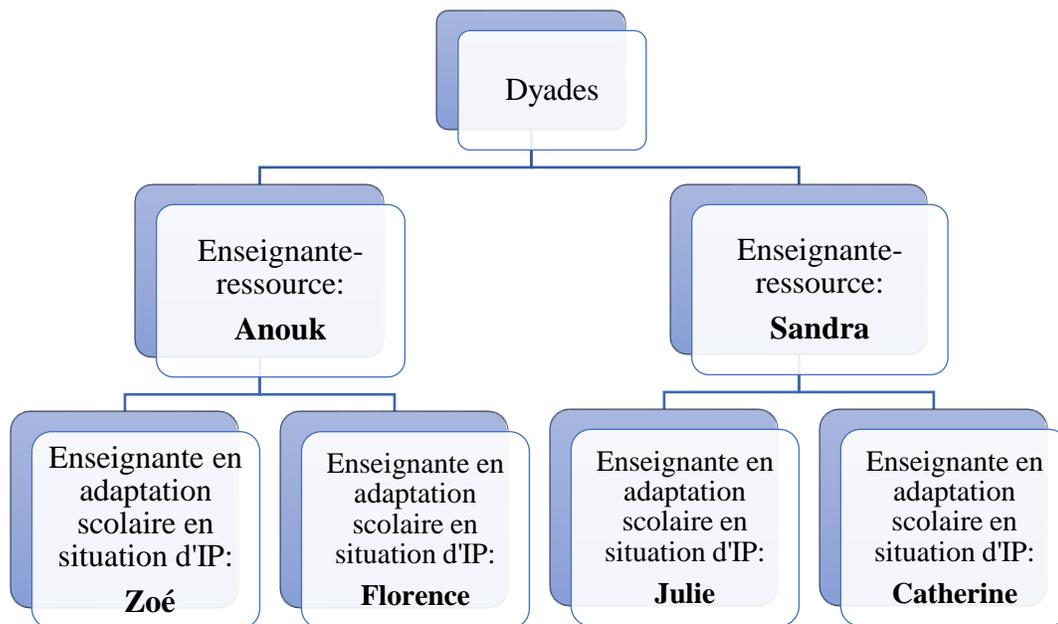


Figure 3.2 Dyades de concertation

3.2.1 Procédure de recrutement

La sélection de l'échantillon constitue la dernière étape de la préparation d'une étude de cas (Merriam, 1988, dans Karsenti et Demers, 2011). Le nombre de sujets est généralement limité dans cette approche méthodologique qui ne prétend pas à la représentativité statistique, parce que l'intérêt réside plutôt dans la quantité d'informations recueillies auprès des sujets dans leur contexte (Roy, 2009). Alors, l'échantillonnage théorique a permis de réaliser un échantillon intentionnel, ce qui est

une pratique courante en recherche pour obtenir des données qualitatives (Savoie-Sajc, 2011). Ce type d'échantillon semble convenir à l'objectif de cette recherche, étant donné qu'il a permis de sélectionner les participantes selon les caractéristiques précises du cas étudié et de ses balises.

Après avoir reçu le certificat d'éthique et les autorisations du centre de services scolaire et de la direction de l'établissement scolaire, la recherche a été présentée brièvement par vidéoconférence en utilisant la plateforme Zoom à 28 enseignantes de l'école Nova qui assistaient à la rencontre pédagogique hebdomadaire, le 11 novembre 2020 de 15h15 à 15h30. La fiche de recrutement (voir Annexe A) a ensuite été expliquée et envoyée dans la conversation Zoom dans un document Forms, afin de sélectionner les participantes selon les critères d'inclusion décrits à la prochaine section. La fiche de recrutement a été remplie par 17 enseignantes, sur une base libre et volontaire, et un temps de cinq minutes a été alloué pour compléter cette fiche.

La fiche de recrutement a pris la forme d'un questionnaire comportant trois consignes et recueillant des variables nominales. Mis à part le nom complet et l'âge, les informations amassées concernaient la situation de l'IP dans le champ de l'adaptation scolaire des enseignantes et la fonction de l'enseignante-ressource en lien avec les critères d'inclusion. Les caractéristiques recueillies ont permis de décrire en profondeur le contexte et les participantes, ce qui favorisera la transférabilité potentielle des résultats (Savoie-Zacj, 2011). Ces informations ont surtout permis de cibler les enseignantes qui répondaient aux critères d'inclusion expliqués plus bas, en plus d'établir le profil des enseignantes en adaptation scolaire en situation d'IP et des enseignantes-ressources de l'établissement scolaire, permettant la description en profondeur des composantes de l'étude de cas.

3.2.2 Critères d'inclusion

En plus d'accepter d'être contactées pour participer à l'étude, les participantes devaient répondre à quelques critères de sélection expliqués sous-mentionnés, afin de respecter les frontières du cas étudié. Une enseignante en adaptation scolaire en situation d'IP devait occuper une tâche d'enseignante titulaire d'un groupe spécialisé, avoir deux ans d'expérience en enseignement ou moins, donc être dans les années cruciales de son IP, détenir un diplôme universitaire en enseignement en adaptation scolaire de premier cycle, ainsi que faire partie d'une dyade de concertation différente de celle de deux autres enseignantes en adaptation scolaire en situation d'IP. Pour ce qui est de l'enseignante-ressource, elle devait occuper une tâche d'enseignante-ressource et détenir aussi un diplôme universitaire en enseignement en adaptation scolaire de premier cycle.

Si plus de quatre enseignantes en adaptation scolaire en situation d'IP et deux enseignantes-ressources répondaient à ces critères d'inclusion, celles qui avaient le plus d'expérience en enseignement dans l'école Nova allaient être sélectionnées, parce qu'elles seraient plus susceptibles de fournir davantage de données au sujet du soutien apporté. Si moins de quatre enseignantes en adaptation scolaire en situation d'IP répondaient à ces critères d'inclusion, il s'agissait de sélectionner celles ayant trois ans d'expérience en enseignement ou moins ou amorçant sa quatrième année d'enseignement. Si moins de deux enseignantes-ressources répondaient à ces critères, une enseignante ayant eu une tâche d'enseignante-ressource dans les dernières années pouvait être sélectionnée. Les critères d'inclusion sont rassemblés par catégorie d'enseignantes et inscrits au Tableau 3.1 ci-dessous.

Tableau 3.1 Les critères d'inclusion de l'étude

Enseignantes en adaptation scolaire en situation d'IP (4)	Enseignantes-ressources (2)
<p>-occuper une tâche d'enseignante titulaire d'un groupe spécialisé</p> <p>-avoir deux ans d'expérience en enseignement ou moins (qui amorce leur troisième année ou moins en enseignement au début de l'étude)</p> <p>-détenir un diplôme en enseignement en adaptation scolaire</p> <p>-faire partie d'une dyade de concertation différente de celle de deux autres enseignantes en adaptation scolaire en situation d'IP</p> <p>-accepter d'être contactée pour faire partie du projet de recherche</p> <p>Si plus de quatre : -avoir le plus d'expérience dans l'école parmi les autres enseignantes</p> <p>Si moins de quatre : -avoir trois ans d'expérience en enseignement ou moins (qui amorce leur quatrième année ou moins au début de l'étude)</p>	<p>-occuper une tâche d'enseignante-ressource</p> <p>-détenir un diplôme en enseignement en adaptation scolaire</p> <p>-accepter d'être contactée pour faire partie du projet de recherche</p> <p>Si plus de deux : -avoir le plus d'expérience dans l'école spécialisée parmi les autres enseignantes-ressources</p> <p>Si moins de deux : -avoir été enseignante-ressource antérieurement</p>

Des 17 enseignantes ayant rempli la fiche de recrutement, trois enseignantes-ressources et 10 enseignantes titulaires d'un groupe spécialisé ont accepté d'être contactées. Selon les critères d'inclusion, toutes les enseignantes sélectionnées détenaient un baccalauréat en adaptation scolaire et avaient accepté d'être contactées pour faire partie

de l'étude. Pour ce qui est des participantes enseignantes en adaptation scolaire en situation d'IP, seulement trois enseignantes titulaires d'un groupe spécialisé avaient deux ans ou moins d'expérience en enseignement; elles ont donc d'emblée été sélectionnées. La quatrième participante enseignante en adaptation scolaire en situation d'IP sélectionnée avait trois ans d'expérience en enseignement et amorçait alors sa quatrième année d'enseignement à l'école Nova. Les deux enseignantes-ressources choisies étaient celles qui avaient le plus d'expérience dans l'école parmi les trois.

3.3 Techniques et instruments de collecte des données

Étant donné que le soutien spécifiquement apporté par les enseignantes-ressources aux novices en enseignement n'a pas été exploré par les recherches (Granger et Tremblay, 2019) et plus particulièrement en contexte d'adaptation scolaire, l'utilisation de techniques souples pour recueillir des données qualitatives est apparue pertinente, selon notre épistémologie interprétative (Savoie-Zajc, 2011). L'étude de cas nécessite aussi l'usage d'une instrumentation sensible à la complexité des phénomènes humains, parce qu'elle accorde une grande importance au sens des éléments placés dans leur contexte, d'où l'intérêt de rendre compte des processus qui mettent en œuvre le cas (Merriam, 1998). À différents moments, trois outils ont été utilisés auprès des participantes pour recueillir des données à propos du soutien apporté dans un contexte de travail de concertation et au sujet de la nature des types de soutien issu de l'interaction entre les participantes : trois fiches de réflexion, un entretien semi-dirigé individuel et le journal de bord tenu par l'étudiante-chercheuse.

Étant donné que toutes les participantes sélectionnées étaient issues du champ de l'adaptation scolaire et pour qu'elles aient pu faire la distinction elles-mêmes entre les appellations utilisées dans les outils, les enseignantes en adaptation scolaire en situation d'IP ont été nommées « enseignantes titulaires en situation d'insertion

professionnelle » dans les outils de collecte des données qui ont été remis aux participantes, alors que les enseignantes-ressources ont maintenu l'appellation utilisée dans ce texte.

3.3.1 Fiches de réflexion

Trois fiches de réflexion ont été remplies en ligne par chaque participante, et ce, en trois temps dans l'année scolaire. Les trois fiches portaient sur des thèmes différents en lien avec le travail de concertation entre l'enseignante en adaptation scolaire en situation d'IP et l'enseignante-ressource, plus particulièrement sur le soutien issu de cette relation. Les données recueillies ont aussi permis de préciser et d'orienter le guide de l'entretien individuel qui sera décrit par la suite. La formulation des consignes a été modifiée selon la fonction occupée par la participante pour obtenir la perception de chacune, mais le thème de chaque fiche était le même. Les consignes sont présentées en Annexe B.

La première fiche invitait les participantes à raconter la première rencontre de concertation entre l'enseignante en adaptation scolaire en situation d'IP et l'enseignante-ressource; les données recueillies ont apporté un éclairage sur les paramètres de cette rencontre et sur son contenu. Les participantes ont pu donc décrire le lieu, la durée et le contexte de la première rencontre, en plus d'expliquer si des sujets importants pour elles n'avaient pas été abordés. La première fiche a été remplie à la fin du mois de novembre 2020.

La deuxième fiche questionnait les participantes sur les difficultés rencontrées par l'enseignante en adaptation scolaire en situation d'IP; les données amassées ont permis de documenter les diverses difficultés en enseignement lors de l'entrée en profession, ainsi que de comprendre le soutien apporté par l'enseignante-ressource par rapport à ces difficultés. Les participantes ont pu expliquer les difficultés vécues par les novices

en enseignement en adaptation scolaire dans une école spécialisée, par exemple : la compréhension des programmes éducatifs et des techniques d'intervention particulières, l'acclimatation au milieu de travail, la collaboration avec les collègues, la gestion de leur temps, etc. Elles ont aussi eu l'occasion de décrire différents types de soutien apporté, dont la capsule de formation, l'accompagnement dans la visite de l'école et le canevas de planification. La deuxième fiche a été remplie à la mi-janvier 2021.

Enfin, la troisième fiche invitait les participantes à exposer leur perspective de la relation entre l'enseignante en adaptation scolaire en situation d'IP et l'enseignante-ressource; les données récoltées ont exprimé la perception des participantes à propos du cheminement effectué dans une situation d'IP et de la relation de soutien dans laquelle interagissaient les participantes. Les participantes ont décrit positivement cette relation en détaillant des raisons, telles qu'une présence continue, une bonne communication et l'explicitation de leurs attentes. La troisième fiche a été remplie à la mi-février 2021.

3.3.2 Entretien individuel semi-dirigé

Afin de recueillir des traces verbales, chaque enseignante de l'échantillon a participé à un entretien individuel semi-dirigé d'une durée approximative de 45 à 60 minutes. Chaque entretien s'est déroulé par vidéoconférence en utilisant la plateforme Zoom. À partir d'un schéma d'entretien, cette technique a permis d'établir une dynamique particulière avec chaque participante en étant ouverte à l'explicitation de certains détails ou à l'ordre des questions, tout en maintenant une certaine constance d'un entretien à un autre (Savoie-Zacj, 2011). Le déroulement et le guide de l'entretien sont présentés respectivement à l'Annexe C et à l'Annexe D.

Les questions posées étaient ouvertes et formulées de manière thématique pour recueillir la perception de chaque participante au sujet de différents thèmes liés à l'IP et au soutien, concepts qui ont été définis dans le cadre de référence au chapitre 2. Selon les traces écrites qui ont été précédemment recueillies, des ajouts au schéma de l'entretien sont survenus pour permettre aux participantes d'apporter des précisions et ainsi obtenir des données plus riches. Trois thèmes ont été abordés, afin d'atteindre les deux objectifs spécifiques. Premièrement, le thème du début de l'année scolaire a fait ressortir des données en lien avec la situation de l'IP des enseignantes en adaptation scolaire. Deuxièmement, le thème du fonctionnement de la dyade de concertation a permis de mieux comprendre comment fonctionne la relation de travail entre l'enseignante en adaptation scolaire en situation d'IP et l'enseignante-ressource; ce qui a favorisé la cueillette de données sur le contexte et les processus qui mettent en évidence le soutien. Troisièmement, le thème des types de soutien a illustré des exemples concrets et vécus du soutien à partir de diverses dimensions de l'IP.

3.3.3 Journal de bord

Afin de rendre compte des détails propres au contexte dans lequel le soutien est étudié, le journal de bord de type « notes de terrain » (Baribeau, 2005) a été utilisé durant toute la collecte des données. Il s'agit d'une stratégie pertinente pour favoriser la transférabilité de la recherche, en rédigeant une description riche du déroulement de l'étude (Savoie-Zacj, 2011). Ce journal de bord détaillé de l'étudiante-chercheuse contenait des notes générales, des réflexions, les obstacles rencontrés, ainsi que des ébauches de description et d'interprétation à propos du soutien apporté à l'enseignante en adaptation scolaire en situation d'IP par l'enseignante-ressource; cette prise de notes a contribué à tisser des liens entre les différentes sources de données (Roy, 2009). Le journal de bord a été écrit à l'ordinateur dans un document Word et chaque entrée a été datée. Enfin, ces diverses traces écrites ont été classées selon les types de notes tels que définis par Savoie-Zacj (2011) : notes de site, notes théoriques, notes méthodologiques

et notes personnelles. Étant donné le contexte de la pandémie de la Covid-19, les notes de site ont exclusivement été recueillies par l'entremise de courriels de la part des participantes.

3.4 Déroulement de la collecte des données

La collecte des données auprès des participantes s'est déroulée pendant l'année scolaire 2020-2021, telle que présentée ci-dessous au Tableau 3.2. Tout d'abord, trois fiches de réflexion ayant toutes un thème différent ont été envoyées par courriel aux participantes à un intervalle environ d'un mois : fin novembre 2020, mi-janvier 2021 et mi-février 2021. À la suite de la réception de ces fiches, une préanalyse des traces écrites a été effectuée, afin d'entamer la description du cas qui orientait le schéma de l'entretien. Puis, un entretien individuel semi-dirigé a été effectué et enregistré auprès de chaque participante à la fin de la collecte des données, soit au mois d'avril 2021. Chaque entretien s'est déroulé de façon virtuelle par l'entremise de la plateforme Zoom. Les entretiens ont permis de recueillir des données qualitatives au sujet du soutien, en plus d'approfondir les traces écrites et de faire un survol du vécu de l'année scolaire des participantes. Finalement, le journal de bord s'est tenu tout au long de la collecte des données, afin d'en documenter le déroulement.

Tableau 3.2 Le calendrier de la collecte des données

fin novembre 2020	mi-janvier 2020	mi-février 2021	avril 2021
Fiche de réflexion 1 -La première rencontre	Fiche de réflexion 2 -Les difficultés rencontrées en enseignement	Fiche de réflexion 3 -La relation de soutien	Entretien individuel semi-dirigé
Journal de bord de l'étudiante-chercheuse			

3.5 Techniques d'analyse des données

À la suite des différentes étapes de la collecte des données qualitatives, il s'agissait de procéder à l'analyse des traces écrites et verbales recueillies. La découverte de nouvelles interactions impliquait de prendre conscience des biais, étant donné que la chercheuse ou le chercheur constitue la première technique d'analyse (Merriam, 1998). L'analyse de contenu permet à la chercheuse ou au chercheur de coconstruire le sens d'un discours émis (Sabourin, 2009) et c'est ce qui s'est produit dans cette étude.

La technique retenue a donc été l'analyse de contenu ; la production textuelle et orale dans laquelle s'observe et s'élabore le sens social a été analysée (*Ibid.*). Pour analyser et interpréter les données au sujet du soutien apporté à l'enseignante en adaptation scolaire en situation d'IP par l'enseignante-ressource, il s'agissait tout d'abord d'obtenir tout discours sous la forme écrite en effectuant une transcription des traces verbales, puis ont suivi les phases de transposition et de reconstitution (Paillé et Mucchielli, 2003). Plus précisément, après avoir constitué un corpus de textes, une première lecture dite flottante s'est faite pour rencontrer à nouveau le discours des participantes. Ensuite, une lecture déductive a été effectuée en utilisant les catégories inscrites dans les deux grilles d'analyse (voir Annexe E). Puis, une lecture inductive a été faite pour voir si des éléments signifiants émergeaient hors des catégories et s'il était possible d'effectuer de nouvelles inférences. Lors de la codification, le logiciel d'analyse de données NVivo version 12 a été utilisé et les données les plus significatives ont été repérées et sélectionnées, selon leur cooccurrence et leur fréquence.

Afin de documenter le soutien apporté dans un contexte de travail de concertation entre l'enseignante en adaptation scolaire en situation d'IP et l'enseignante-ressource, le soutien a été analysé selon les cinq dimensions définies par Mukamurera *et al.* (2013). Les dimensions économique, organisationnelle, sociale, fonctionnelle et

personnelle/psychologique ont permis de mieux comprendre l'expérience complexe de l'IP des enseignantes en adaptation scolaire.

Pour comprendre la nature des types de soutien issu de l'interaction entre l'enseignante en adaptation scolaire en situation d'IP et l'enseignante-ressource, le soutien a été analysé à partir d'une catégorisation fusionnant les catégories élaborées par House (1981) et Odell (1986). Les sept types de soutien, tels que le soutien émotionnel, le soutien informationnel, le soutien d'appréciation, le soutien instrumental, le soutien en gestion de classe, le soutien environnemental et le soutien éducatif, ont permis de catégoriser les données et de décrire la nature du soutien apporté à l'enseignante en adaptation scolaire en situation d'IP par l'enseignante-ressource.

3.5.1 Analyse des fiches de réflexion

Une préanalyse s'est effectuée avec les données écrites obtenues dans les fiches de réflexion, c'est-à-dire avec les réponses des personnes participantes sur leurs perceptions du soutien apporté à l'enseignante en adaptation scolaire en situation d'IP par l'enseignante-ressource. Une première transposition a été faite pour chaque fiche de façon verticale, c'est-à-dire pour chaque participante, afin d'orienter ou de préciser les questions de chaque entretien individuel semi-dirigé. Le contenu des fiches de réflexion a donc été copié et collé dans un document Word, ce qui a constitué le début du corpus de textes. Les traces signifiantes, en lien avec les dimensions de l'IP et les types de soutien, ont été ainsi sélectionnées et catégorisées.

À la fin de la collecte des données issues des fiches de réflexion, il s'agissait de reprendre le corpus de textes et d'analyser de façon horizontale le contenu des fiches pour chacun des trois thèmes. Les phases de transposition et de reconstitution ont été effectuées pour obtenir une description et une interprétation du soutien selon les trois thèmes abordés dans les fiches. Enfin, une ébauche d'un texte descriptif du soutien

apporté à l'enseignante en adaptation scolaire en IP par l'enseignante-ressource a été structurée en deux parties à partir des objectifs spécifiques : la documentation du soutien apporté dans un contexte de travail de concertation entre l'enseignante en adaptation scolaire en situation d'IP et l'enseignante-ressource selon les dimensions de l'IP de Mukamurera *et al.* (2013), ainsi que la compréhension de la nature des types de soutien issu de l'interaction entre l'enseignante en adaptation scolaire en situation d'IP et l'enseignante-ressource à partir des catégories de House (1981) et de Odell (1986). La perspective des enseignantes en adaptation scolaire en situation d'IP et la perspective des enseignantes-ressources conversaient tout au long du texte.

3.5.2 Analyse de l'entretien individuel semi-dirigé

Le contenu des six entretiens individuels semi-dirigés a été analysé en effectuant les trois phases, soit la transcription, la transposition et la reconstitution. Chaque entretien enregistré a été transcrit sous la forme d'un verbatim dans un document Word et a été joint au corpus de textes existant. Puis, les traces significantes en lien avec les dimensions de l'IP et les types de soutien ont été ainsi sélectionnées, selon leur cooccurrence et leur fréquence, et catégorisées en utilisant les grilles d'analyse. Il s'agissait d'analyser un verbatim à la fois pour chaque grille d'analyse, avant de comparer le contenu des six verbatims entre eux, en faisant ressortir les éléments de similarité, de contradiction et de complémentarité. Grâce à cette transposition, la description et l'interprétation du soutien ont été jointes à l'ébauche du texte entamée. Les réponses des participantes au sujet du soutien apporté dans un contexte de travail de concertation et de la nature des types de soutien issu de l'interaction entre l'enseignante en adaptation scolaire en situation d'IP et l'enseignante-ressource ont favorisé l'enrichissement du texte descriptif, tout en faisant se répondre la perspective des deux catégories d'enseignantes.

3.6 Triangulation des données

Le recours à des techniques de triangulation contribue à la crédibilité de l'interprétation effectuée (Savoie-Zacj, 2011). Les données sont issues de différents outils, soit les fiches de réflexion, les entretiens individuels semi-dirigés et le journal de bord tenu par l'étudiante-chercheuse, à partir de différentes perspectives, soit celle des enseignantes en adaptation scolaire en situation d'IP et celle des enseignantes-ressources. De plus, elles ont été récoltées à différents moments durant l'année scolaire, ce qui a permis aux participantes de s'exprimer plusieurs fois, afin de se réajuster s'il y a eu lieu et d'approfondir leur vécu du soutien. Ensuite, la lecture continue des notes classées et inscrites dans le journal de bord a permis d'apporter un éclairage aux données amassées et ainsi accroître la profondeur de l'interprétation du cas (Baribeau, 2005; Roy, 2009). Les notes écrites ont été utilisées pour tisser des liens entre la problématique et les résultats obtenus lors de la rédaction de la discussion; plus précisément, des liens explicites ont pu être établis entre les données recueillies au sujet du soutien et les notes théoriques (Baribeau, 2005). Les notes de site et les notes méthodologiques rédigées par l'étudiante-chercheuse ont contribué à rendre plus transparent le déroulement de la collecte des données (*Ibid*).

3.7 Considérations éthiques

Pour que le projet de recherche respecte les normes éthiques de l'Université du Québec à Montréal (UQAM), certaines précautions ont été prises tout au long de sa réalisation. Il s'agissait tout d'abord d'obtenir un certificat d'éthique de la part de l'UQAM. Afin de mener l'étude de cas, il fallait aussi l'autorisation de la part du comité de recherche du centre de services scolaire qui assurait l'administration de l'école spécialisée primaire Nova où travaillaient les participantes.

Afin d'assurer le respect des personnes impliquées dans le projet de recherche, les principes fondamentaux et indispensables de la recherche scientifique ont été observés (Van der Maren, 2003). En effet, les participantes, c'est-à-dire des sujets majeurs, ont signé un formulaire de consentement sur une base libre et volontaire pour faire partie du projet de recherche; le canevas du formulaire de consentement est présenté à l'Annexe F. Seuls les formulaires de consentement des six participantes ont été obtenus sur un support papier et sont entreposés dans un classeur verrouillé chez l'étudiante-chercheuse. Pour respecter la vie privée et la confidentialité, le nom des participantes et celui de l'établissement scolaire ont été anonymisés par des pseudonymes. Les informations recueillies et jugées confidentielles ont été enregistrées de façon électronique sur l'ordinateur de l'étudiante-chercheuse dans un fichier verrouillé par un mot de passe, puis seront supprimées deux ans à la suite de la publication du mémoire. La dignité des participantes a aussi été en tout temps respectée; les participantes ont été considérées comme des interlocutrices valables, étant donné que le dialogue s'opérait entre des sujets qui reconnaissaient la valeur de l'autre (Martineau, 2007). Lors des contacts écrits et verbaux, l'étudiante-chercheuse s'était engagée à respecter trois principes formels, soit de « permettre à l'autre de parler, de refuser de manipuler l'autre et de refuser de mentir à l'autre » (Malherbe, 1997, dans Martineau, 2007, p. 72).

3.7.1 Micro-éthiques

Selon Guillemin et Gillam (2004), la recherche comporte plusieurs niveaux d'implication éthique, dont les micro-éthiques (*microethic*) qui concernent plus précisément la pratique éthique qui s'effectue sur le terrain, c'est-à-dire la dynamique complexe qui se tisse entre les sujets et les chercheuses et les chercheurs. Il semblait opportun, à ce moment-ci, d'utiliser une écriture personnelle et subjective, étant donné la relation particulière entre l'étudiante-chercheuse et le terrain de l'étude.

Il y a près de quatre ans, j'ai travaillé pendant deux ans consécutifs (années scolaires 2016-2017 et 2017-2018) à l'école Nova. Parmi les enseignantes qui y étaient à l'époque et lors du recrutement, certaines participantes du projet de recherche ont déjà été mes collègues. C'est pour cette raison que j'ai utilisé le tutoiement avec les participantes lorsque j'étais en contact avec elles. Il était toutefois plus probable que je connaisse les enseignantes-ressources de l'échantillon que les enseignantes en adaptation scolaire en situation d'IP, car ces dernières n'avaient probablement pas encore eu le brevet pour enseigner et ne travaillaient donc pas dans l'école ciblée, il y a quatre ans. Bref, cette éthique réflexive m'a permis de prendre conscience de la posture d'écoute et d'ouverture que j'ai dû adopter envers ces participantes et leur vécu, ainsi qu'envers moi-même et mon expérience passée avec elles, dans le cadre de nos interactions.

CHAPITRE IV

RÉSULTATS

Dans les pages qui suivent, il s'agira de présenter les résultats obtenus dans notre étude de cas à propos du soutien apporté à l'enseignante en adaptation scolaire en situation d'IP par l'enseignante-ressource. Avant de traiter des résultats en lien avec les deux objectifs spécifiques, une description du contexte de l'étude de cas, c'est-à-dire le lieu où s'opère le soutien, permettra de mieux cerner l'environnement de travail des participantes, soit l'école Nova. Par la suite, le soutien apporté à l'enseignante en adaptation scolaire en situation d'IP par l'enseignante-ressource sera documenté en décrivant chacune des cinq dimensions de l'IP de Mukamurera *et al.* (2013) à partir des propos recueillis dans les fiches de réflexion et les entretiens semi-dirigés. Enfin, pour comprendre la nature des types de soutien issu de l'interaction entre l'enseignante en adaptation scolaire en situation d'IP et l'enseignante-ressource, sept types de soutien élaborés par House (1981) et Odell (1986) seront décrits un à un à partir de l'expérience rapportée dans les fiches de réflexion et les entretiens semi-dirigés par les participantes. En guise de rappel, les participantes enseignantes en adaptation scolaire en situation d'IP sont Julie, Zoé, Florence et Catherine, et les participantes enseignantes-ressources sont Sandra et Anouk; l'acronyme ER pour enseignante-ressource sera inscrit à côté du prénom anonymisé des enseignantes-ressources dans chaque référence, afin de permettre à la personne lectrice de départager les tâches des participantes.

4.1 Contexte de l'étude de cas : l'école Nova

Les entretiens semi-dirigés des participantes ont permis de faire ressortir des informations descriptives au sujet de l'organisation scolaire, des spécificités de l'école et des élèves, ainsi que du rôle particulier des enseignantes-ressources à l'école Nova. Le soutien documenté et décrit dans notre étude de cas a lieu à l'école Nova, une école spécialisée publique de l'ordre d'enseignement primaire de la grande région de Montréal. Tous les élèves qui y sont inscrits ont obtenu un code ministériel de handicap, soit le code 50 qui correspond au trouble du spectre de l'autisme (TSA). Dans chaque groupe-classe, une enseignante titulaire en adaptation scolaire et au minimum un.e technicien.ne en éducation spécialisée travaillent auprès de ces élèves. D'autres intervenant.e.s y œuvrent aussi, dont les préposé.e.s aux élèves handicapés, les technicien.ne.s en éducation spécialisée de l'équipe « plancher »⁶, les enseignantes-ressources, un.e psychologue, un.e ergothérapeute, un.e orthophoniste et un.e conseiller.ère pédagogique. Au sein de cet établissement scolaire, « chacun a son rôle » (Sandra, ER, l. 352) et « possède une vision experte avec beaucoup d'expérience » en lien avec le TSA (Zoé, l. 62); c'est ce qui en fait « une particularité du milieu » (Zoé, l. 64).

En effet, les participantes décrivent l'école Nova comme un « milieu particulier » (Sandra, ER, l. 412; Zoé, l. 29) comportant des « spécificités de l'école » (Anouk, ER, l. 195; Zoé, l. 541). Tout d'abord, ce milieu scolaire semble unique, même au sein du champ de l'adaptation scolaire : « le milieu de l'école Nova est tellement particulier qu'il n'a pas été vu dans aucun des cours. Je ne pense pas qu'on est outillé pour

⁶ L'équipe dite « plancher » est composée d'intervenant.e.s scolaires qui ne sont associé.e.s à un groupe-classe en particulier.

affronter un milieu comme ici sans avoir de ressources qui vont nous aider » (Sandra, ER, l. 412-414). Cette communauté scolaire qui apparaît « solide de connaissances » ayant une « expertise spécifique » (Zoé, l. 51, l. 52) s'inspire de l'approche *Treatment and Education of Autistic and related Communication Handicapped Children* (TEACCH) « dans l'entièreté des classes de l'école, sauf à l'exception peut-être d'une ou deux qui testent des approches différentes en fonction des élèves » (Anouk, ER, l. 219). L'école Nova remplit donc ses missions éducatives en instruisant, en socialisant et en qualifiant les élèves dans des classes dites d'inspiration TEACCH. En plus de « s'adapte[r] 100 % aux besoins de l'élève » (Anouk, ER, l. 224), l'école Nova se distingue par son « enseignement très individualisé avec des méthodes très individualisées et très spécifiques à la clientèle, alors c'est sûr que c'est très différent d'ailleurs » (Sandra, ER, l. 401-402). Enfin, il est question d'un « système de fonctionnement complètement différent (...) qu'on ne voit pas dans les autres écoles » (Anouk, ER, l. 226-229), par exemple : les élèves arrivent tous ou presque en transport scolaire et l'heure du dîner se déroule dans la classe avec l'enseignante titulaire ou le/la technicien.ne en éducation spécialisée.

La formation des groupes-classes ne semble pas aisée à faire et des « reclassements rapides » (Florence, l. 75) s'effectuent en cours d'année, parce que « les intensités comportementales de certains [élèves] sont trop différentes puis ça fait que le roulement est trop pesant sur le poids de certains groupes » (Florence, l. 70). En somme, le « groupe d'élèves n'est pas le même à la rentrée et à la fin de l'année » (Zoé, l. 20) étant donné le changement dans la composition des groupes-classes, afin que « le groupe soit moins lourd, soit en manque d'autonomie ou en surplus d'agressivité comportementale » (Florence, l. 72). Une participante conclut qu'« une classe type à l'école Nova, c'est une classe que tu survis tout juste, ça fonctionne mais tu es en survie » (Julie, l. 96). Les participantes expliquent donc que la gestion de classe et

l'enseignement auprès de leur groupe-classe restent difficiles tout au long de l'année, d'où le sentiment d'être typiquement en survie pour une enseignante à l'école Nova.

Quant aux élèves de l'école Nova considérés comme une « population particulière » (Anouk, ER, l. 221), les participantes les qualifient de « très exceptionnels dans tous les sens du terme » (Zoé, l. 524) et de « tous différents » (Catherine, l. 50). Les élèves sont généralement des « apprenants concrets » (Anouk, ER, l. 433), c'est-à-dire qu'ils travaillent des objectifs pédagogiques des programmes DIP ou CAPS et sont souvent non verbaux, contrairement aux très rares « élèves académiques » (Julie, l. 89) qui suivent le PFEQ avec mesures d'adaptation ou de modification. Ces élèves semblent avoir des « besoins très particuliers » (Zoé, l. 522) « au niveau de l'autonomie ou au niveau du comportement (Anouk, ER, l. 222). C'est pourquoi il n'y a pas de planification pédagogique de classe, mais une « pour chaque élève » (Anouk, ER, l. 357; Sandra, ER, l. 105), et les enseignantes évaluent leurs élèves en « portant un jugement sur l'entièreté des travaux » étant donné qu'il n'y a pas « de moment d'évaluation spécifique (...) pas de moment d'examen » (Anouk, ER, l. 446, l. 447). Finalement, leurs périodes d'enseignement sont souvent de courtes durées, car il semble y avoir « beaucoup beaucoup d'interventions physiques, très peu de disponibilité au niveau des apprentissages » (Florence, l. 117-118).

Pour ce qui est du rôle et des mandats des enseignantes-ressources à l'école Nova, ils sont décidés en concertation entre la direction et l'équipe enseignante, et ce, annuellement (Anouk, ER, l. 56) et les enseignantes-ressources sont sélectionnées principalement sur la base de leur expérience en enseignement et des critères établis par le Comité de participation des enseignantes et enseignants aux politiques de l'école (CPEPE) en présentant une lettre d'intérêt à la direction (Sandra, ER, l. 31-35). Ces enseignantes ont une tâche d'enseignement-ressource à 100 %, alors que la convention collective prévoit un maximum de 50 %, et elles doivent être auprès des élèves la moitié

du temps et l'autre moitié avec les enseignantes (Anouk, ER, l. 235-239; Sandra, ER, l. 108). Aussi, elles partagent un bureau et n'ont pas la charge d'un groupe (Anouk, ER, l. 277). Bien qu'elles ne reçoivent pas de formation en enseignement-ressource pour occuper une telle tâche, les deux participantes enseignantes-ressources disent apprendre leur travail par la formation par les pairs, c'est-à-dire par les enseignantes-ressources en poste avant elles, l'autoformation, la formation continue en pédagogie et la formation en lien avec les spécificités des élèves ayant un TSA (Anouk, ER, l. 10-19; Sandra, ER, l. 46-58). Toutes les participantes expliquent que les enseignantes-ressources ont la charge d'accompagner chacune la moitié des enseignantes titulaires de l'école Nova et ces dernières apprennent avec qui elles sont jumelées lors des premières journées pédagogiques. Selon les participantes enseignantes-ressources, leur rôle est l'« accompagnement dans chacune des étapes charnières de l'année, premièrement, comme la rentrée scolaire, les bulletins, tout ça » (Anouk, ER, l. 192-193) que les enseignantes « soient nouvelles ou anciennes » (Sandra, ER, l. 10). Selon toutes les participantes enseignantes en adaptation scolaire en situation d'IP, le rôle des enseignantes-ressources est de répondre aux diverses questions des enseignantes et « surtout en début de carrière, aider les enseignantes à être capables de mieux établir leur planification, leur évaluation, les guider au niveau de la paperasse au quotidien » (Florence, l. 212-213). Il est aussi question de « connaître les élèves » et les « problématiques de chaque classe » (Catherine, l. 150-151), ainsi que d'effectuer de « l'accompagnement dans les classes » (Julie, l. 165).

Somme toute, lorsqu'elles parlent des enseignantes-ressources, les participantes utilisent des termes comme « mentore » (Anouk, ER, l. 202; Zoé, l. 503) et « personne-ressource » (Florence, l. 37; Zoé, l. 503). Les mots utilisés peuvent être chargés affectivement, tels que « amie » (Julie, l. 287) et « grande sœur » (Anouk, ER, l. 332), ainsi que professionnellement « personne de référence » (Sandra, ER, l. 261), « guide » (Florence, l. 474) et « enseignante avec expérience » (Florence, l. 216).

4.2 Les dimensions de l'insertion professionnelle : documentation du soutien

Selon l'approche multidimensionnelle de Mukamurera *et al.* (2013) présentée au chapitre 2 et choisie pour la première grille d'analyse, les cinq dimensions de l'IP sont : économique, organisationnelle, sociale, fonctionnelle, ainsi que personnelle et psychologique. Dans cette section, les résultats proviennent des premières consignes des trois fiches de réflexion et des entretiens semi-dirigés et permettent de répondre au premier objectif spécifique de l'étude de cas, soit de documenter le soutien apporté à l'enseignante en adaptation scolaire en situation d'IP par l'enseignante-ressource pour chacune des cinq dimensions de l'IP. Chaque dimension de l'IP sera définie brièvement selon l'ordre de présentation établi par Mukamurera *et al.* (2013). Puis, il s'agira de présenter le pourcentage du soutien par rapport à chaque dimension analysée dans le logiciel d'analyse NVivo selon le nombre total d'éléments signifiants; cela permettra de cerner l'importance de chaque dimension de l'IP dans un contexte de travail de concertation entre l'enseignante en adaptation scolaire en situation d'IP et l'enseignante-ressource. Les résultats seront ensuite présentés à partir des éléments plus spécifiques de chacune des dimensions de l'IP et appuyés par des extraits issus des fiches de réflexion et des entretiens semi-dirigés des participantes, selon leur similarité, leur complémentarité et leur contradiction. Une courte synthèse conclura chaque dimension de l'IP.

4.2.1 La dimension économique

La dimension économique concerne les conditions d'accès à l'emploi et les caractéristiques de l'emploi, telles que le salaire, le statut, la durée et la stabilité (Mukamurera *et al.*, 2013). Dans les fiches de réflexion, les participantes n'ont pas mentionné directement ou indirectement des éléments en lien avec la dimension économique de leur IP. Pour ce qui est des entretiens semi-dirigés, aucune question ne portait directement et explicitement sur cette dimension, et les six participantes n'ont

pas évoqué la dimension économique lorsqu'interrogées à propos du soutien apporté en situation d'IP. L'analyse de contenu n'a pas pu faire ressortir d'éléments signifiants en lien avec la dimension économique et c'est pourquoi cette catégorie ne comporte aucune référence dans le logiciel d'analyse NVivo.

4.2.2 La dimension organisationnelle

La dimension organisationnelle englobe la nature et les composantes de la tâche enseignante, dont le contenu de la tâche, la charge de travail, la stabilité de la tâche, ainsi que le lien entre la tâche et la formation initiale (Mukamurera *et al.*, 2013). L'organisation de la tâche, entre autres le type de milieu de travail et la composition du groupe d'élèves, fait aussi partie de cette dimension (*Ibid.*) L'analyse de contenu effectuée avec le logiciel d'analyse NVivo a fait ressortir que les éléments signifiants liés à la dimension organisationnelle constituent 22 % du nombre total des éléments signifiants contenus dans l'ensemble des instruments de collecte des données.

Dans un contexte de travail de concertation entre les enseignantes en adaptation scolaire en situation d'IP et les enseignantes-ressources de l'échantillon, le soutien apporté concerne la nature et les composantes de la tâche. Plus précisément, les participantes, peu importe leur tâche, ont reconnu les particularités de la tâche enseignante à l'école Nova et les enseignantes-ressources ont souligné la non-correspondance entre les composantes de la tâche à l'école Nova et la formation initiale : « ce qu'on apprend à l'université ne s'applique peu ou des fois pas du tout à nos élèves » (Sandra, ER, l. 399). Ces dernières ont toutes deux relevé des difficultés au sujet du lien entre la tâche à l'école Nova et la formation initiale, parce que « dans la formation initiale, il n'y a pas beaucoup de choses sur le trouble du spectre de l'autisme spécifiquement pour les élèves non verbaux qui sont des apprenants plus concrets » (Anouk, ER, l. 431-433) et parce que « les méthodes traditionnelles qu'on apprend à l'université, je ne pense pas que ça réponde nécessairement [aux besoins des

élèves] » (Sandra, ER, l. 383). L'école Nova apparaît comme « un milieu tellement spécifique qu'à l'université c'est pas là qu'on apprend quoique ce soit sur l'autisme » (Zoé, l. 548). Questionnées sur l'impact de l'absence de soutien de la part des enseignantes-ressources à leur école lors de la première année enseignement, la majorité des participantes toutes tâches confondues ont énoncé des difficultés liées à la dimension organisationnelle. Outre la non-correspondance entre la tâche et la formation initiale décrite plus haut, la surcharge de travail a été soulevée : les enseignantes en adaptation scolaire en situation d'IP auraient vu leur tâche s'alourdir sans le soutien d'une enseignante-ressource, car elles auraient pris plus de temps pour comprendre le contenu de leur tâche (Catherine, l. 312-320; Zoé, l. 480-487).

Presque la totalité des participantes ont décrit le soutien donné et demandé quant aux diverses procédures et formulaires de l'établissement. Les enseignantes-ressources ont dit avoir aidé les enseignantes en situation d'IP de l'école Nova à se repérer dans les procédures (Anouk, ER, fiche 1) et à remplir divers formulaires, tels que les rapports d'accident et les demandes d'accès aux services pour leurs élèves (Sandra, ER, fiche 1). Les enseignantes en adaptation scolaire en situation d'IP ont aussi expliqué avoir demandé et reçu du soutien pour « remplir les papiers de demandes de services, des choses comme ça » (Florence, l. 502), « construire ta tâche enseignante » (Zoé, l. 481), « choisir la procédure à établir selon la situation » (Catherine, l. 228) et connaître « tous les protocoles qui existent à l'école » (Zoé, l. 486). En somme, les enseignantes-ressources semblent être aidantes pour répondre aux « questions un peu plus bureaucratiques » de la tâche enseignante (Florence, l. 33) et pour soutenir les enseignantes en situation d'IP lors de leur première année à l'école Nova dans la « peripatèse » de début d'année (Catherine, l. 68; Florence, l. 27).

Toutes les participantes enseignantes en adaptation scolaire en situation d'IP ont décrit la nécessité d'être guidées dans l'organisation du quotidien au début de l'année scolaire

par les enseignantes-ressources qui les ont soutenues « avec mon organisation » (Julie, fiche 1), pour « connaître mon local » (Florence, fiche 1) et pour « comprendre le fonctionnement d'une classe à l'école Nova » (Catherine, l. 258). Une enseignante-ressource a expliqué que, lors de la première rencontre d'informations avec les « nouveaux » à chaque début d'année, elle décrit la charge de travail enseignante en détaillant la répartition des tâches entre une enseignante titulaire et un.e technicien.ne en éducation spécialisée qui travaillent dans la même classe (Sandra, ER, fiche 1). Toujours au sujet de l'organisation du quotidien, les enseignantes en adaptation scolaire en situation d'IP ont jugé difficiles la gestion du temps et la priorisation des tâches à effectuer, lorsque questionnées sur les difficultés en enseignement (Catherine, fiche 2; Florence, fiche 2; Zoé, fiche 2) et c'est pourquoi elles ont demandé de l'aide de la part de leur enseignante-ressource en début d'année scolaire pour faire face à ces difficultés : « je ne sais pas par où commencer » (Catherine, l. 29); « je ne savais pas ce que c'était quoi mes priorités à la base » (Julie, l. 124); « tu ne sais pas quoi prioriser » (Zoé, l. 236).

Pour ce qui est de la composition du groupe d'élèves, les enseignantes-ressources ont relaté avoir offert du soutien pour faire face à « un tout nouveau type d'élèves » et pour bien s'organiser avec les « apprenants concrets » et les « apprenants abstraits » d'un même groupe-classe (Anouk, ER, l. 197); l'apprenant concret serait un élève qui effectue des tâches plus manuelles et l'apprenant abstrait, un élève qui travaille des savoirs et des connaissances. Une enseignante en adaptation scolaire en situation d'IP a soulevé l'hétérogénéité des groupes-classes à l'école Nova qui semble affecter sa tâche d'enseignement au quotidien : « groupe d'élèves tellement hétérogène que les périodes d'enseignement en sous-groupe ou en groupe-classe sont impossibles » (Zoé, fiche 2).

Bref, la dimension organisationnelle a été principalement mentionnée dans les fiches de réflexion et dans les entretiens semi-dirigés en lien avec la première année en enseignement, plus précisément en début d'année scolaire. De plus, s'il n'y avait pas d'enseignantes-ressources dans leur école spécialisée, les enseignantes en adaptation scolaire en situation d'IP vivraient plus négativement la dimension organisationnelle lors de leur première année en enseignement.

4.2.3 La dimension sociale

Selon Mukamurera *et al.* (2013), la dimension sociale rassemble les éléments de la socialisation organisationnelle, tels que l'intégration, l'acceptation et la participation des enseignantes en situation d'IP dans leur milieu de travail. Cette dimension est aussi reliée à l'acquisition de la vision du monde du milieu qui entretient une culture, des valeurs, des règles, des politiques et des attentes (*Ibid.*) L'analyse de contenu effectuée avec le logiciel d'analyse NVivo a fait ressortir que les éléments signifiants liés à la dimension sociale constituent 11 % du nombre total des éléments signifiants contenus dans l'ensemble des instruments de collecte des données.

Dans l'entretien semi-dirigé, la question formulée aux participantes enseignantes en adaptation scolaire en situation d'IP « Comment te fais-tu soutenir par l'enseignante-ressource dans la socialisation à l'école? » portait directement sur la socialisation organisationnelle de la dimension sociale. Trois d'entre elles ont expliqué ne pas avoir eu besoin de ce soutien, étant donné qu'elles avaient effectué soit un stage soit un contrat à l'école Nova avant leur première année d'enseignement : « j'ai pas eu besoin de l'accueil de l'enseignante-ressource parce que je l'ai eu en stage » (Catherine, l. 51); « comme je suis une nouvelle vieille, ça va. J'ai pas ce besoin » (Florence, l. 362); « Non, pas particulièrement » (Zoé, l. 449). Le besoin de soutien en socialisation organisationnelle a pu leur sembler moins important, car les nouvelles collègues étaient

parfois des personnes « avec lesquelles [elles ont] travaillé » (Florence, l. 367) dans différents organismes liés à l'autisme.

Toutefois, ne connaissant personne à l'école Nova à son arrivée, la quatrième participante enseignante en adaptation scolaire en situation d'IP a dit avoir été « portée à aller vers mon enseignante-ressource, aller vers les gens qui m'aidaient » (Julie, l. 318). Elle a décrit ce soutien comme aidant sur le plan de l'intégration à l'équipe de travail : « on m'a accueillie à bras ouverts, on m'a intégrée quand même très rapidement dans ma socialisation à l'école. On m'a montré les bonnes personnes à qui parler, à quel moment » (Julie, l. 322). Une autre participante ayant la même tâche a rapporté des propos similaires en expliquant les objectifs de la dyade de concertation, dont un serait d'établir des liens avec les autres intervenant.e.s de l'école : « l'enseignante-ressource est comme la porte d'entrée des autres professionnels. C'est souvent elle que je vais aller voir en premier » (Catherine, l. 225).

Du côté des participantes enseignantes-ressources en lien avec la question « comment fais-tu pour apporter du soutien aux enseignantes en adaptation scolaire en situation d'IP dans leur socialisation à l'école? », une participante a souligné qu'elle n'aidait « pas vraiment » en ce qui a trait à la socialisation organisationnelle, mais le fait de faire partie d'une dyade de concertation avec une enseignante-ressource pour une enseignante « qui n'est pas encore intégrée, ça va lui donner une personne qu'elle connaît au moins, que ce soit sur l'heure du diner ou dans une autre activité un peu informelle de l'école » (Anouk, ER, l. 401, l. 403). La seconde participante enseignante-ressource a plutôt détaillé le soutien apporté en début d'année lors de l'accueil des nouvelles enseignantes : « indiquer les locaux du salon du personnel et tout ça » et « essayer de faire du jumelage » avec d'autres enseignantes (Sandra, ER, l. 466-467). Toujours à partir de cette question, cette même participante a expliqué que les réunions d'information organisées par les enseignantes-ressources pour les enseignantes en

adaptation scolaire en situation d'IP qui font leur première année à l'école Nova contribuaient à la socialisation : « vu qu'on fait des rencontres de nouveaux, bien ils vont se retrouver souvent ensemble, alors ça va créer un lien à ce niveau-là. Les nouveaux, tu les vois se suivre après... ils vont se créer une amitié d'année, selon à laquelle ils sont arrivés » (Sandra, ER, l. 477).

Bien que le soutien apporté en lien avec la dimension sociale n'ait pas été mentionné comme soutien primordial en début de carrière, la majorité des participantes enseignantes en adaptation scolaire en situation d'IP ont relevé le soutien apporté par les enseignantes-ressources lors des premiers jours d'école. Le soutien a pu prendre la forme d'une « rencontre d'accueil pour les nouveaux enseignants, avec les enseignantes-ressources, au salon du personnel » (Catherine, fiche 1), ainsi qu'une « visite de l'école » (Catherine, fiche 1). Une participante enseignante-ressource a aussi décrit le premier contact « lors des premières journées pédagogiques pour une présentation du personnel et, par le fait même, des deux enseignantes-ressources » (Sandra, ER, fiche 1). C'est aussi lors de la première rencontre du personnel que se fait l'annonce des dyades de concertation (Florence, fiche 1; Julie, fiche 1). Ce soutien offert apparaît comme des éléments de la dimension sociale favorisant l'accueil, l'intégration et la participation dans le milieu de travail.

En somme, la dimension sociale a été peu relevée dans les fiches de réflexion et dans les entretiens semi-dirigés des participantes. L'analyse de contenu n'a pas permis d'identifier des références liées à l'acquisition de la vision du monde des participantes qui ont davantage soulevé le soutien lié à la socialisation organisationnelle. Ce soutien apporté par les enseignantes-ressources et lié à la dimension sociale semble avoir été signifiant principalement à la rentrée scolaire lors de la première année d'enseignement à l'école Nova.

4.2.4 La dimension fonctionnelle

La dimension fonctionnelle définie par Mukamurera *et al.* (2013) est liée à l'adaptation et à la maîtrise du rôle professionnel de l'enseignante qui s'acquiert avec le développement professionnel, c'est-à-dire la construction du savoir et des compétences de l'enseignante en situation d'IP. Cette dimension de la professionnalité enseignante concerne donc les responsabilités professionnelles dans le domaine de l'enseignement (*Ibid.*) L'analyse de contenu effectuée avec le logiciel d'analyse NVivo a fait ressortir que les éléments signifiants liés à la dimension fonctionnelle constituent 41 % du nombre total des éléments signifiants contenus dans l'ensemble des instruments de collecte des données.

Pendant l'entretien semi-dirigé, toutes les participantes ont parlé de l'importance d'être soutenues dans l'acquisition des compétences professionnelles de la profession enseignante. À la question « Quel soutien est primordial pour la première année en carrière pour une enseignante? » de l'entretien semi-dirigé, les enseignantes-ressources et les enseignantes en adaptation scolaire en situation d'IP ont décrit le soutien nécessaire en ce qui trait à la planification pédagogique (Anouk, ER, l. 345; Florence, l. 485) et à l'acte d'enseigner, plus précisément « accompagner les enseignantes à mettre en place une technique, une intervention, un type d'enseignement, la méthode TEACCH » (Sandra, ER, l. 369-370) et « avoir une certaine explication de toutes les différentes méthodes d'enseignement, tous les différents programmes qui existent, de savoir c'est quoi [*Picture Exchange Communication System*] PECS, c'est quoi [*Applied Behaviour Analysis*] ABA »⁷ (Catherine, l. 254-255). Les participantes enseignantes en adaptation scolaire en situation d'IP qui travaillent toutes dans une

⁷ Le système de communication PECS et l'approche ABA sont des méthodes d'enseignement utilisées auprès des élèves ayant un trouble de l'autisme à l'école Nova.

classe d'inspiration TEACCH ont précisé le soutien nécessaire pour « être guidé [...] dans la structure TEACCH » (Catherine, l. 255-256) : « l'accompagnement surtout en début d'année, de comment structurer sa classe » (Julie, l. 397).

Puis, lorsqu'interrogées pour comparer le soutien apporté au début de l'année scolaire et lors de l'entretien semi-dirigé en avril 2021, toutes les participantes ont fait ressortir que les besoins en soutien sont différents au début et en cours d'année scolaire, principalement par rapport à la dimension fonctionnelle. En début d'année scolaire, les participantes enseignantes en adaptation scolaire en situation d'IP ont eu besoin de soutien pour « mettre en place sa structure de travail autonome, son horaire » (Catherine, l. 31). Les participantes enseignantes-ressources ont dit les avoir soutenues dans la « planification individuelle pour chaque élève » (Sandra, ER, l. 105), dans l'élaboration des « plans d'intervention » des élèves (Sandra, ER, l. 96), ainsi que dans l'organisation des « aires » de la classe et du « système de gestion du temps des élèves » (Anouk, ER, l. 135). En cours d'année scolaire, il a été question de les soutenir dans le « team teaching » (Sandra, ER, l. 99), dans « l'évaluation » (Florence, l. 139) et dans « la transition vers le secondaire » pour les élèves qui terminaient leur primaire (Zoé, l. 132).

Questionnées au sujet des principaux objectifs de la dyade de concertation entre l'enseignante-ressource et l'enseignante en adaptation scolaire en situation d'IP, la moitié des participantes ont énuméré des objectifs concernant le développement professionnel. Il est question de « l'accompagnement dans les classes » et de « montrer [...] les trucs techniques » (Julie, l. 166-167), ce qui est aussi mentionné par une enseignante-ressource qui a parlé de « corriger dans les techniques » d'intervention et d'enseignement (Sandra, ER, l. 273). Enfin, soutenir les enseignantes en adaptation scolaire en situation d'IP pour « mieux établir leur planification, leur évaluation, les

guider au niveau [...] des plans d'intervention » ferait aussi partie des objectifs de la dyade de concertation (Florence, l. 212).

Dans la première fiche de réflexion, les participantes, toutes tâches confondues, ont décrit avec similarité le contenu discuté lors de la première rencontre de la dyade de concertation. La plupart des informations amenées aux enseignantes en adaptation scolaire en situation d'IP de la part des enseignantes-ressources concernaient la dimension fonctionnelle, plus particulièrement « sur la clientèle, les structures de la classe, les méthodes d'enseignement » (Catherine, fiche 1), ainsi qu'à propos des « outils de gestion des comportements, des structures individuelles des élèves, des structures de classe et des formations offertes » (Sandra, ER, fiche 1). Lors de cette rencontre, des participantes enseignantes en adaptation scolaire en situation d'IP ont demandé des précisions sur du matériel d'évaluation et du matériel pour faire vivre des activités pédagogiques individualisées aux élèves (Catherine, fiche 1; Zoé, fiche 1). Les informations fournies lors de cette première rencontre de la dyade de concertation portaient donc sur le savoir et les compétences en enseignement. Ces besoins en soutien reliés à la dimension fonctionnelle ont aussi été formulés comme étant des difficultés rencontrées en enseignement, par les participantes questionnées dans la deuxième fiche de réflexion : la planification (Anouk, ER, fiche 2; Catherine, fiche 2; Sandra, ER, fiche 2; Zoé, fiche 2), l'évaluation (Anouk, ER, fiche 2; Sandra, ER, fiche 2) et la création du matériel didactique personnalisé pour les objectifs d'apprentissage de chaque élève (Anouk, ER, fiche 2; Catherine, fiche 2; Zoé, fiche 2).

Enfin, dans la troisième fiche de réflexion, la majorité des participantes enseignantes en adaptation scolaire en situation d'IP ont fait ressortir des éléments de complémentarité en lien avec la dimension fonctionnelle au sujet de leur cheminement depuis le début de l'année scolaire dans leur dyade de concertation. Le soutien apporté par l'enseignante-ressource a permis l'élargissement du « bagage de connaissances »

et l'identification des « objectifs à travailler avec les élèves » (Catherine, fiche 3), la découverte « des outils et du matériel déjà existants pour simplifier ou pour rendre les apprentissages [des élèves] plus complets » (Florence, fiche 3), ainsi que le développement « des outils nécessaires pour être une bonne pédagogue » (Julie, fiche 3). Une enseignante-ressource a aussi décrit leur développement des compétences professionnelles, principalement en ce qui a trait à la connaissance des élèves ayant un TSA et à l'élaboration des objectifs pédagogiques (Sandra, ER, fiche 3). Elle a conclu sa troisième fiche de réflexion en appréciant positivement le cheminement des enseignantes en adaptation scolaire en situation d'IP quant à leur rôle professionnel : « le roulement de classe est plus simple en septembre, mais plus l'année progresse, plus les activités sont variées, plus les thèmes abordés sont développés et plus leur enseignement est affirmé, professionnel et exhaustif » (Sandra, ER, fiche 3).

En résumé, la dimension fonctionnelle a été relevée dans les fiches de réflexion et les entretiens semi-dirigés auprès de toutes les participantes. Par rapport à la construction du savoir et des compétences des enseignantes en situation d'IP, les besoins en soutien les plus souvent mentionnés ont été la planification, l'acte d'enseigner, l'évaluation et la gestion de classe. Le soutien apporté par les enseignantes-ressources a contribué à l'acquisition et à la maîtrise du rôle professionnel des enseignantes en situation d'IP.

4.2.5 La dimension personnelle et psychologique

Mukamurera *et al.* (2013) ont défini la dimension personnelle et psychologique comme étant la dimension de l'IP qui englobe la gestion émotionnelle, dont la confiance en soi, l'estime de soi et le sentiment d'efficacité personnelle. Il est aussi question de l'engagement professionnel des enseignantes en situation d'IP qui ont à entretenir leur motivation, leur persévérance et leur implication (*Ibid.*). L'analyse de contenu effectuée avec le logiciel d'analyse NVivo a fait ressortir que les éléments signifiants

liés à la dimension personnelle et psychologique constituent 26 % du nombre total des éléments signifiants contenus dans l'ensemble des instruments de collecte des données.

Lors de l'entretien semi-dirigé, toutes les participantes ont été appelées à décrire un événement marquant et vécu lors des premières années en enseignement en lien avec leur dyade de concertation. La majorité d'entre elles ont décrit un événement marquant concernant la dimension personnelle et psychologique. Une enseignante-ressource a expliqué qu'elle a apporté du soutien au niveau de l'engagement professionnel des enseignantes lorsque « la motivation des enseignantes était difficile » et qu'« il y avait un sentiment d'urgence partout » (Sandra, ER, l. 306-307). Puis, trois participantes enseignantes en adaptation scolaire en situation d'IP ont décrit le soutien apporté par leur enseignante-ressource lors d'un événement difficile émotionnellement. Ce soutien a été apporté pour répondre à un besoin lié à la gestion émotionnelle d'une participante : « j'ai juste éclaté en larmes. Oui, là j'ai besoin [...] juste besoin d'en parler avec quelqu'un qui peut comprendre ce que je vis » (Catherine, l. 312-216); ainsi que pour une seconde participante : « ce qui va définir mon année c'est vraiment le soutien psychologique qu'elle m'a offert dans une situation très très compliquée, ou je ne savais pas à qui m'adresser, car j'étais perdue » (Zoé, l. 324). Le soutien de l'enseignante-ressource a aussi permis de maintenir l'engagement professionnel d'une enseignante en adaptation scolaire en situation d'IP : « c'était ma première année, alors je te dirais que j'étais très découragée, beaucoup et souvent [...]. Je pense que si je n'avais pas eu cet accompagnement-là, je ne suis pas sûre que j'aurais fait une deuxième année » à l'école Nova (Julie, l. 225).

Dans la troisième fiche de réflexion, la totalité des participantes ont fait ressortir des éléments de similarité et de complémentarité en lien avec la dimension personnelle et psychologique, au sujet de leur cheminement depuis le début de l'année scolaire en lien avec leur dyade de concertation. Au début de l'année scolaire, « les nouvelles

enseignantes sont hésitantes [à demander du soutien] étant donné que le rôle de l'enseignante-ressource n'est pas très connu » (Anouk, ER, fiche 3). Avec le temps et avec le soutien apporté, il y a eu une augmentation de la « confiance » et du sentiment d'efficacité personnelle chez les enseignantes en adaptation scolaire en situation d'IP, bien que leur cheminement n'a pas été du « même rythme » (Sandra, ER, fiche 3). En effet, le soutien a favorisé le « sentiment d'être une enseignante pertinente » (Florence, fiche 3) et le sentiment d'efficacité personnelle « lorsqu'une situation semblable se présente avec un nouvel élève » (Catherine, fiche 3). Ces résultats apparaissent similaires à ceux qui ont été ressortis par une minorité de participantes, lorsqu'elles ont été appelées lors de l'entretien semi-dirigé à comparer le soutien apporté en début d'année et en cours d'année. Une enseignante en adaptation scolaire en situation d'IP a décrit l'importance en « début de l'année, d'avoir une personne rassurante » (Florence, l. 487) pour la soutenir. Une enseignante-ressource a déclaré qu'« elles sont plus sûres d'elles-mêmes » en cours d'année (Sandra, ER, l. 106). Cette dernière a fait un lien entre le soutien apporté en lien avec la gestion émotionnelle et l'augmentation de la confiance en soi pendant l'année scolaire.

Toujours à propos du cheminement vécu au sein de sa dyade de concertation, une enseignante en adaptation scolaire en situation d'IP a écrit dans la troisième fiche de réflexion que cela lui avait permis de maintenir son engagement professionnel, car elle a dû « essentiellement prendre du recul et mettre de la distance entre le travail et [elle], pour [la] protéger en tant que personne et en tant qu'enseignante » (Zoé, fiche 3). Une autre participante a aussi affirmé, en faisant le point sur son cheminement, que la dyade de concertation avait été favorable pour son engagement professionnel : « je crois que l'accompagnement que j'ai reçu, surtout lors de ma première année, m'a permis de m'épanouir et [...] de passer à travers plusieurs situations qui, autrement, m'auraient probablement fait quitter dès le début de ma carrière » (Julie, fiche 3). Lors de l'entretien semi-dirigé, cette même participante a dit que, sans la présence et le soutien

des enseignantes-ressources à l'école Nova, elle « serai[t] partie, ça c'est sûr », étant donné qu'elle se sentait « incompétente » et qu'elle ne se « sentai[t] pas bien » (Julie, l. 270). L'absence du soutien des enseignantes-ressources aurait aussi une conséquence sur l'engagement professionnel des enseignantes en adaptation scolaire en situation d'IP à l'école Nova, selon cette enseignante-ressource : « Je pense qu'il y aurait moins de rétention aussi des enseignantes à l'école [... et] les gens resteraient moins longtemps puis ils se sentiraient moins appuyés. Puis, ils quitteraient plus souvent en cours d'année quand ils rencontrent des problématiques spécifiques » (Anouk, ER, l. 435-440).

Enfin, la question de l'entretien semi-dirigé « Quels sont les objectifs de la dyade de concertation? » a fait soulevé des éléments de complémentarité par rapport au cheminement des enseignantes en adaptation scolaire en situation d'IP. Une enseignante-ressource a expliqué qu'un des objectifs de la dyade de concertation serait le « soutien moral de quelqu'un qui comprend exactement » ce que c'est que de travailler à l'école Nova (Anouk, ER, l. 205). Une enseignante en adaptation scolaire en situation d'IP a dit qu'elle s'était « sentie toujours soutenue » par son enseignante-ressource et que l'objectif « d'une vraie collaboration entre une enseignante-ressource et une nouvelle enseignante [...] c'est ce sentiment-là de ne pas se sentir seule en fait » (Zoé, l. 223-226).

Bref, la dimension personnelle et psychologique a été mentionnée par toutes les participantes dans l'ensemble des outils de collecte des données, autant en lien avec la gestion émotionnelle qu'avec l'engagement professionnel. La plupart des résultats portent sur le soutien apporté par rapport à la gestion émotionnelle et à l'engagement professionnel lors de la première année en enseignement et du début de l'année scolaire lors de l'IP en général.

4.2.6 Synthèse des résultats liés aux cinq dimensions de l'insertion professionnelle

Pour conclure cette partie du chapitre des résultats liés au premier objectif spécifique qu'est de documenter le soutien apporté à l'enseignante en adaptation scolaire en situation d'IP par l'enseignante-ressource dans un contexte de travail de concertation, la Figure 4.2 ci-dessous montre l'importance de chacune des dimensions de l'IP selon Mukamurera *et al.* (2013) dans les propos des participantes :

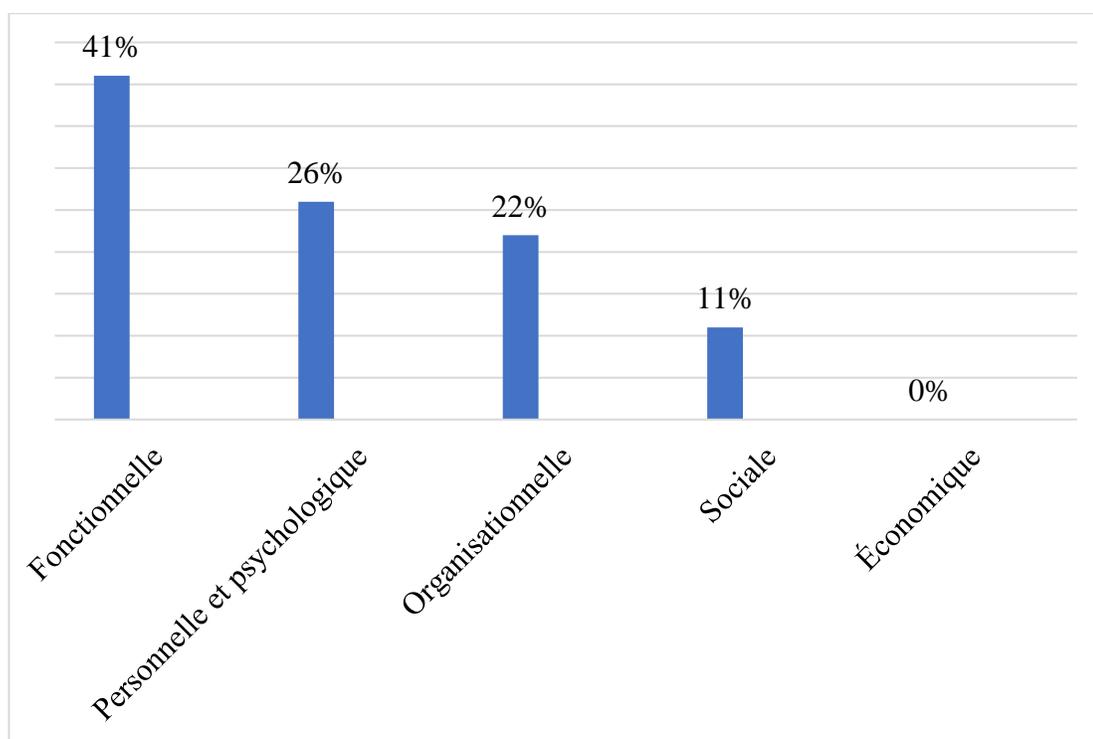


Figure 4.2 Dimensions de l'IP liées au soutien apporté par l'enseignante-ressource

Avec 41 % du total des éléments significatifs en lien avec le soutien apporté aux enseignantes en adaptation scolaire en situation d'IP par l'enseignante-ressource, la dimension fonctionnelle a été la dimension de l'IP la plus mentionnée par les participantes. Plus précisément, les enseignantes en adaptation scolaire en situation

d'IP ont reçu et ont demandé du soutien au sujet de leur développement professionnel, soit pour la planification, l'acte d'enseigner, l'évaluation et la gestion de classe. La dimension personnelle et psychologique a été la deuxième dimension de l'IP la plus importante quant au soutien apporté aux enseignantes en adaptation scolaire en situation d'IP avec 26 % du total des éléments significatifs. Le soutien a contribué à la gestion émotionnelle et à l'engagement professionnel des enseignantes en adaptation scolaire en situation d'IP, et a été important pour leur première année en enseignement, ainsi que pour le début de leur année scolaire. La dimension organisationnelle a été la troisième dimension de l'IP en importance avec 22 % du total des éléments significatifs pour ce qui a trait au soutien apporté aux enseignantes en adaptation scolaire en situation d'IP. Le soutien a permis à ces participantes de se familiariser avec la nature, les composantes et l'organisation de la tâche lors du début d'année scolaire de leur première année en enseignement. Aussi, selon les enseignantes en adaptation scolaire en situation d'IP, la dimension organisationnelle serait la dimension de l'IP pour laquelle elles seraient le plus affectées négativement en l'absence de soutien de la part des enseignantes-ressources. Avec 11 % du total des éléments significatifs, la dimension sociale est apparue comme la dernière dimension de l'IP en importance, en ce qui a trait au soutien apporté aux enseignantes en adaptation scolaire en situation d'IP par les enseignantes-ressources. Le soutien lié à la socialisation organisationnelle a été important pour les participantes lors de leur première rentrée scolaire à l'école Nova, alors qu'il ne semble pas y avoir eu d'éléments significatifs concernant l'acquisition de la vision du monde de leur milieu de travail. Finalement, la dimension économique n'a pas été mentionnée par les participantes au sujet du soutien apporté aux enseignantes en adaptation scolaire en situation d'IP par les enseignantes-ressources; aucun élément significatif n'a été relevé pour cette dimension de l'IP.

4.3 Les types du soutien : compréhension de la nature du soutien

La catégorisation du soutien définie au chapitre 2 et choisie pour la seconde grille d'analyse identifie sept types de soutien : le soutien émotionnel (House, 1981; Odell, 1986), le soutien informationnel (House, 1981; Odell, 1986), le soutien d'appréciation (House, 1981), le soutien instrumental (House, 1981), le soutien en gestion de classe (Odell, 1986), le soutien éducatif (Odell, 1986) et le soutien environnemental (Odell, 1986). Dans cette section, les résultats sont issus des deuxièmes consignes des fiches de réflexion et des entretiens semi-dirigés et permettent de répondre au second objectif spécifique de l'étude de cas, soit de comprendre la nature des types de soutien issu de l'interaction entre l'enseignante en adaptation scolaire en situation d'IP et l'enseignante-ressource à partir des catégories de House (1981) et de Odell (1986). Chaque type de soutien sera défini sommairement selon House (1981) et Odell (1986), en commençant par le type de soutien comportant le plus d'éléments signifiants analysés et en finissant par celui en ayant le moins. Puis, il s'agira de présenter le pourcentage du soutien par rapport à chaque catégorie analysée dans le logiciel d'analyse NVivo selon le nombre total d'éléments signifiants; cela permettra de cerner l'importance de chaque catégorie du soutien issu de l'interaction entre l'enseignante en adaptation scolaire en situation d'IP et l'enseignante-ressource. Les résultats seront ensuite présentés à partir des éléments plus spécifiques de chacune des catégories du soutien et appuyés par des extraits issus des fiches de réflexion et des entretiens semi-dirigés des participantes, selon leur similarité, leur complémentarité et leur contradiction. Une courte synthèse conclura chaque catégorie du soutien.

4.3.1 Le soutien éducatif

Le soutien éducatif a été défini par Odell (1986) dans sa catégorisation du soutien en lien avec l'IP en enseignement. Ce type de soutien peut être constitué par de la transmission de stratégies d'enseignement et de processus d'apprentissage. Le

modélage enseignant peut aussi être considéré comme du soutien éducatif. L'analyse de contenu effectuée avec le logiciel d'analyse NVivo a fait ressortir que les éléments signifiants liés au soutien éducatif constituaient 30 % des données issues des instruments de collecte des données.

La majorité des participantes ont expliqué que des stratégies d'enseignement comme forme de soutien éducatif avaient été transmises. Ces stratégies d'enseignement ont été décrites principalement comme du soutien dans la planification et dans l'évaluation. La planification individualisée pour chaque élève a été nommée comme un « enjeu primordial » pour les « nouvelles enseignantes » en début d'année (Sandra, ER, fiche 2) et le soutien apporté par les enseignantes-ressources a permis aux enseignantes en adaptation scolaire en situation d'IP d'« anticiper au début, qu'est-ce qui serait prioritaire » (Florence, l. 30). Les enseignantes-ressources ont pu donc « les guider dans leurs choix d'objectifs, de combien ils doivent en choisir, combien par étape, comment passer à travers toute la matière [...], car] c'est vraiment un gros gros travail à faire en première année » à l'école Nova (Sandra, ER, l. 135). Le soutien apporté dans la planification a été jugé comme le plus bénéfique (Catherine, l. 234), lorsque les enseignantes-ressources donnaient « des pistes, des idées ou de grandes lignes » (Anouk, ER, l. 360). Les enseignantes-ressources ont aussi soutenu les enseignantes en adaptation scolaire en situation d'IP lors de leur première année d'enseignement dans l'évaluation des élèves en réfléchissant « ensemble au jugement à porter » (Anouk, ER, l. 415). À propos de l'évaluation, des participantes enseignantes en adaptation scolaire en situation d'IP ont jugé ce soutien éducatif comme très satisfaisant (Florence, l. 254) et aidant (Julie, l. 175), et ce soutien éducatif leur a permis de développer leur stratégie d'enseignement.

Plusieurs participantes, dont la totalité des enseignantes-ressources, ont aussi expliqué que le soutien éducatif a pu prendre la forme de la transmission de processus

d'enseignement, c'est-à-dire en facilitant l'interaction avec les élèves lors de l'enseignement. Les enseignantes en adaptation scolaire en situation d'IP ont semblé avoir eu besoin d'aide pour appliquer la différenciation pédagogique en classe, c'est-à-dire « pour comprendre comment rattacher des préalables travaillés en classe aux différents savoirs essentiels du PFEQ [... et] pour comprendre comment faire des adaptations ou des modifications » (Sandra, ER, fiche 2). Pour ce faire, les enseignantes-ressources ont pu effectuer « un partage d'expérience de ce qui a déjà fonctionné » (Anouk, ER, l. 393) et « trouver une manière d'enseigner une notion particulière » (Julie, l. 298).

Les capsules de formation offertes par les enseignantes-ressources, telles que « les formations TEACCH, élèves TSA et PECS présentées au mois d'octobre et de novembre » (Sandra, ER, fiche 1) ont été décrites comme un soutien éducatif primordial lors de la première année en enseignement à l'école Nova. Cela a permis aux enseignantes en adaptation scolaire en situation d'IP d'« avoir une certaine explication de toutes les différentes méthodes d'enseignement, tous les différents programmes qui existent, de savoir c'est quoi PECS, c'est quoi ABA », par exemple (Catherine, l. 254). Ce soutien éducatif a été jugé « précieux », étant donné que lors des « premiers mois... tu apprends tellement de choses » (Zoé, l. 560). Une participante enseignante-ressource a toutefois rajouté que « l'accompagnement suite à ces formations-là » serait un soutien primordial lors de la première année en enseignement à l'école Nova, en donnant de l'« aide pour appliquer ce que [les enseignantes ont] vu en théorie » (Sandra, ER, l. 361).

Le modelage enseignant comme forme de soutien éducatif est ressorti fréquemment par les participantes enseignantes-ressources et par la moitié des participantes enseignantes en adaptation scolaire en situation d'IP dans les fiches de réflexion et dans les entretiens semi-dirigés. Une enseignante-ressource a expliqué et a montré son

savoir-faire qui s'est avéré « un bon moyen pour une nouvelle enseignante de voir l'application des techniques en direct avec les élèves de sa classe » (Sandra, ER, fiche 2). Pour une enseignante en adaptation scolaire en situation d'IP, « voir un autre intervenant avec nos élèves, c'est quand même intéressant » (Florence, l. 280). Les enseignantes-ressources ont décrit leur soutien en accompagnant « les enseignantes dans les étapes charnières de l'année, comme la rédaction des plans d'intervention et des bulletins, en leur donnant du temps de disponibilité pour éclaircir les procédures » (Anouk, ER, fiche 2). Plusieurs enseignantes en adaptation scolaire en situation d'IP se sont faites montrer comment « débiter un programme PECS avec chacun [des] élèves (Catherine, fiche 2) ou « monter un programme ABA puis le faire à deux » avec l'enseignante-ressource (Catherine, l. 126).

En résumé, le soutien éducatif a été jugé bénéfique et primordial par les participantes, pour les enseignantes en adaptation scolaire en situation d'IP lors de leur première année en enseignement. La transmission de stratégies et de processus d'enseignement a été effectuée principalement au début de l'année scolaire. Le modelage enseignant comme forme du soutien éducatif a été effectué auprès des enseignantes en adaptation scolaire en situation d'IP lors de leur première année en enseignement à l'école Nova; les enseignantes-ressources ont pu intervenir aux côtés de leurs collègues pour « faire à deux » et offrir du co-enseignement.

4.3.2 Le soutien instrumental

Selon House (1981), le soutien instrumental constitue de l'aide concrète et tangible, comme de l'aide financière, du partage de tâche et du temps donné. Offrir des ressources matérielles serait aussi du soutien instrumental dans la catégorisation de House (1981), ainsi que dans la catégorisation de Odell (1986) qui l'a identifié comme du soutien matériel. Le soutien matériel peut être donné, demandé ou localisé par autrui afin d'être utilisé par l'enseignante (Odell, 1986) et ferait partie du soutien instrumental.

L'analyse de contenu effectuée avec le logiciel d'analyse NVivo a fait ressortir que les éléments signifiants liés au soutien instrumental constituaient 29 % des données issues des instruments de collecte des données.

La totalité des participantes a fait ressortir des éléments liés au partage de tâche comme soutien instrumental, tant dans les fiches de réflexion que dans l'entretien semi-dirigé. Dans leur contexte de travail, le partage de tâche entre les enseignantes en adaptation scolaire en situation d'IP et les enseignantes-ressources a principalement été la réalisation de tâches de façon divisée, c'est-à-dire que chaque participante effectuait du travail différent, et ce, séparément.

Tout d'abord, plusieurs participantes enseignantes en adaptation scolaire en situation d'IP ont demandé à l'enseignante-ressource de faire passer des évaluations diverses à leurs élèves. Les évaluations ont pu être une évaluation générale des compétences en français et en mathématiques (Catherine, fiche 2; Zoé, fiche 2), une « évaluation [Outil d'évaluation des structures du temps] OUEST pour chacun de mes élèves pour cibler les outils à créer pour mes élèves » (Catherine, fiche 2), ainsi qu'une évaluation pour cibler les « renforçateurs » alimentaires préférés des élèves (Florence, l. 314). Demander à l'enseignante-ressource de faire des évaluations comme partage de tâche a été jugé comme le soutien le plus bénéfique par des enseignantes en adaptation scolaire en situation d'IP (Florence, l. 313-315; Zoé, l. 409-410), lorsqu'un nouvel élève arrivait en cours d'année dans leur classe.

Ensuite, toutes les participantes enseignantes en adaptation scolaire en situation d'IP ont accueilli l'enseignante-ressource dans leur classe pour qu'elle puisse effectuer de l'enseignement individuel auprès d'un ou plusieurs élèves. Ce soutien instrumental lié au partage de tâches a pu durer une dizaine de minutes par semaine (Catherine, l. 339) à « une fois ou deux fois par semaine [pendant] une demi-heure » (Florence, l. 121),

voire « trois fois par semaine » (Julie, l. 168). Une enseignante-ressource a aussi apporté du soutien durant l'absence d'une enseignante en adaptation scolaire en situation d'IP, lorsque cette dernière n'avait pas été remplacée pendant un certain temps : « elle venait au moins deux fois par semaine dans ma classe. Elle m'a fait un peu le suivi quand je suis revenue, me montrer ce qu'elle avait planifié de faire avec [l'élève] » (Zoé, l. 312). Ce partage de l'enseignement comme soutien instrumental de la part de l'enseignante-ressource a été nommé principalement comme un besoin en cours d'année (Sandra, ER, l. 100) et permet aux enseignantes en adaptation scolaire en situation d'IP « d'offrir des services aux autres » élèves (Florence, l. 130).

Comme soutien instrumental, toutes les participantes enseignantes-ressources ont dit offrir des ressources matérielles, telles que « des canevas d'horaire de groupe » (Sandra, ER, fiche 1) et des « canevas pour présenter simplement la planification pédagogique individualisée » (Anouk, ER, fiche 2). Elles ont aussi expliqué soutenir dans la « fabrication d'une tâche » et dans la création « une banque d'observations, de photos, de prise de données ou d'autres outils pour compiler des résultats » (Sandra, ER, fiche 2). De leur côté, les participantes enseignantes en adaptation scolaire ont fait ressortir des éléments similaires en expliquant avoir reçu de la part de l'enseignante-ressource du matériel pédagogique créé pour les besoins de leurs élèves, comme des « outils, du matériel, des cahiers pédagogiques et des activités clés en main » (Julie, fiche 2), ainsi que « divers canevas » et du « matériel manquant » à la classe (Florence, fiche 2). Finalement, l'enseignante-ressource a pu montrer le « matériel disponible à l'école », donner « des exemples concrets à faire entre le programme et des habiletés travaillées au quotidien » et « bâtir des tâches que je n'ai pas le temps de créer » (Zoé, fiche 2).

Pour finir, le soutien instrumental apporté aux enseignantes en adaptation scolaire en situation d'IP par l'enseignante-ressource a pu prendre la forme du temps donné, c'est-

à-dire que l'enseignante-ressource a pu effectuer la prise en charge du groupe d'élèves dans la classe, afin que l'enseignante puisse effectuer d'autres responsabilités ou tâches. Quelques participantes enseignantes en adaptation scolaire en situation d'IP ont décrit ce temps donné pendant lequel elles ont pu effectuer « l'intégration de nouveaux élèves » (Florence, fiche 2) ou « visiter l'école secondaire avec mon élève » finissant (Julie, l. 373).

En somme, le soutien instrumental a été nommé comme un type de soutien issu de l'interaction entre l'enseignante en adaptation scolaire en situation d'IP et l'enseignante-ressource par toutes les participantes. Le partage de tâche en cours d'année, tel que le partage de l'évaluation et de l'enseignement, et les ressources matérielles ont été nommés le plus fréquemment par toutes les participantes. Le temps donné a été mentionné par quelques participantes, alors que l'aide financière n'est pas ressortie comme forme du soutien instrumental.

4.3.3 Le soutien émotionnel

House (1981) et Odell (1986) définissent le soutien émotionnel comme un type de soutien se concrétisant dans l'écoute, dans la relation de confiance et dans le partage d'expériences. L'analyse de contenu effectuée avec le logiciel d'analyse NVivo a fait ressortir que les éléments signifiants liés au soutien émotionnel constituaient 13 % des données issues des instruments de collecte des données.

La plupart des participantes ont fait référence directement à l'écoute comme type de soutien émotionnel issu de l'interaction entre l'enseignante en adaptation scolaire en situation d'IP et l'enseignante-ressource. Il semble que l'écoute soit une grande partie du travail des enseignantes-ressources à l'école Nova : « ça fait vraiment partie de, je te dirais un bon 50 %, de notre tâche... de les écouter, de les rassurer (Sandra, ER, l. 433). Les enseignantes en adaptation scolaire en situation d'IP ont expliqué que

leur enseignante-ressource offrait de l'« écoute » face aux difficultés rencontrées sur le terrain (Zoé, fiche 2) en plus d'être « la première personne pour m'aider lorsque je le demande et surtout pour m'écouter lorsque j'en ressens le besoin » (Julie, fiche 3). L'écoute a aussi été mentionnée comme important et marquant, « parce qu'il y a des choses que tu peux pas corriger juste de même du jour au lendemain, mais juste besoin d'en parler avec quelqu'un qui peut comprendre ce que je vis » (Catherine, l. 215). L'écoute a été nommée comme un objectif de la dyade de concertation, soit « un soutien moral de quelqu'un qui comprend exactement » (Anouk, ER, l. 205), ainsi qu'une attente par rapport à la dyade de concertation (Catherine, l. 181).

Pour ce qui est de la relation de confiance, la plupart des enseignantes en adaptation scolaire en situation d'IP ont relevé cet élément du soutien émotionnel, lorsqu'elles ont eu à décrire l'évolution de leur relation avec l'enseignante-ressource de leur dyade de concertation. Selon l'une d'entre elles, l'enseignante-ressource « est une des personnes à qui je fais le plus confiance dans mon milieu de travail. Dès le début de son accompagnement, elle a été rassurante et à l'écoute de mes besoins » (Julie, fiche 3). Pour d'autres, le lien de confiance a permis d'être « à l'aise de parler des situations problématiques rencontrées » (Zoé, fiche 3) et, sans ce lien de confiance, elles n'auraient « pas envie de [se] référer à [l'enseignante-ressource] en cas de besoin » (Florence, fiche 3). Une participante enseignante-ressource a expliqué que son rôle « est donc de normaliser les questions et de laisser de la place pour la vulnérabilité et la sincérité dans la discussion », afin que les enseignantes en adaptation scolaire en situation d'IP n'aient pas « peur du jugement des pairs expérimentés » (Anouk, ER, fiche 3). Cette relation de confiance développée au sein de la dyade de concertation a permis justement à une participante enseignante en adaptation scolaire en situation d'IP de demander du soutien lors d'une situation difficile dans sa classe : « j'avais la confiance nécessaire parce que c'était mon enseignante-ressource, parce qu'elle connaissait ma classe, mes élèves... elle a suivi ce qui s'est passé » (Zoé, l. 339).

Finalement, le soutien émotionnel a pu prendre la forme du partage d'expérience de la part des enseignantes-ressources. Avec les diverses expériences vécues tout au long de leur carrière en enseignement, les participantes enseignantes-ressources ont expliqué qu'elles pouvaient soutenir les enseignantes en adaptation scolaire en situation d'IP en effectuant « un partage expérience de ce qui a déjà fonctionné » (Anouk, ER, l. 393-395), « mais aussi reconnaître les difficultés que les enseignantes vivent » (Sandra, ER, l. 23). Une participante enseignante en adaptation scolaire en situation d'IP a aussi décrit le partage d'expérience comme un soutien bénéfique : « elle m'a beaucoup écoutée et rassurée en m'exposant des possibilités syndicales, des ressources et conseils en lien avec son expérience » (Zoé, fiche 3).

En somme, le soutien émotionnel comme type de soutien issu de l'interaction entre l'enseignante en adaptation scolaire en situation d'IP et l'enseignante-ressource a été mentionné par toutes les participantes. L'écoute et le partage d'expérience ont été décrits comme soutenant, lorsqu'ils provenaient de l'enseignante-ressource, c'est-à-dire une personne expérimentée pouvant comprendre la réalité professionnelle des enseignantes en adaptation scolaire en situation d'IP dans leur milieu de travail.

4.3.4 Le soutien d'appréciation

Le soutien d'appréciation a été défini par House (1981) dans sa catégorisation du soutien. Ce type de soutien peut être offert de la part d'une personne qui use de la rétroaction et de la comparaison sociale pour soutenir une autre personne. L'analyse de contenu effectuée avec le logiciel d'analyse NVivo a fait ressortir que les éléments signifiants liés au soutien d'appréciation constituaient 10 % des données issues des instruments de collecte des données.

La plupart des participantes enseignantes en adaptation scolaire en situation d'IP et une participante enseignante-ressource ont décrit le soutien d'appréciation comme type de

soutien issu de leur interaction. Il a principalement été question de la rétroaction apportée aux enseignantes en adaptation scolaire en situation d'IP. Face à la difficulté d'une enseignante en adaptation scolaire en situation d'IP de « planifier adéquatement les objectifs individualisés de chaque élève » à la suite d'un changement dans la composition d'un groupe-classe en cours d'année, une enseignante-ressource a pu observer dans la classe, afin de lui « proposer des pistes d'amélioration » sur l'ordre des activités et des tâches proposées aux élèves selon leurs objectifs (Zoé, fiche 2). Une autre enseignante en adaptation scolaire en situation d'IP a mentionné avoir « demand[é] à l'enseignante-ressource de venir observer une intervention pour voir qu'est-ce qui accroche [ou si c'est] le besoin ciblé qui n'était pas le bon » (Florence, l. 323). Une participante enseignante-ressource a expliqué que l'observation pour offrir ensuite de la rétroaction permettait de « bonifier les connaissances des nouveaux enseignants » et « d'aider à se corriger dans ses techniques » (Sandra, ER, fiche 2; l. 273).

Jugeant difficile de s'arrimer aux différents canevas des plans d'intervention selon les établissements scolaires, une enseignante en adaptation scolaire en situation d'IP a demandé de la rétroaction à son enseignante-ressource lors de la phase de rédaction des plans d'intervention en début d'année : « elle a relu mes plans pour être certaine que je respecte les barèmes de l'école avant de les envoyer à ma direction » (Florence, fiche 2). Une autre enseignante en adaptation scolaire en situation d'IP « aurai[t] aimé avoir un petit retour et des conseils, suggestions » (Zoé, l. 120) à propos de ses plans d'intervention rédigés. Elle n'a toutefois pas reçu de rétroaction de la part de son enseignante-ressource, car « elle a dû gérer d'autres urgences » et parce que les enseignantes-ressources à l'école Nova « sont aussi surchargées [...] et doivent prioriser » (Zoé, l. 122-123).

Enfin, pour ce qui est de la rétroaction demandée, une enseignante-ressource a relevé une différence entre les enseignantes en adaptation scolaire en situation d'IP. Lors de leur première année d'enseignement à l'école Nova, les enseignantes en adaptation scolaire en situation d'IP ont semblé demander du soutien au tout début d'une tâche ou d'une intervention à effectuer, alors que celles qui en sont à leur deuxième ou leur troisième année d'enseignement « vont faire une première partie [d'une tâche ou d'une intervention] et elles vont venir valider » ensuite (Sandra, ER, l. 137). Cette même enseignante-ressource a considéré qu'une « grosse partie de [son] travail » était de « montrer [aux enseignantes en adaptation scolaire en situation d'IP] quand elles sont parties du point A jusqu'où elles sont rendues aujourd'hui » (Sandra, ER, l. 435). La rétroaction a pu être donnée par rapport au cheminement effectué par l'enseignante en adaptation scolaire lors de ses premières années en enseignement. Ce type de soutien a été décrit par les participantes enseignantes en adaptation scolaire en situation d'IP comme « un deuxième regard d'une personne avec de l'expertise » (Florence, l. 326), « un regard extérieur » (Julie, l. 281) et « le besoin d'un regard » (Zoé, l. 99).

La comparaison sociale comme type de soutien d'appréciation a aussi été mentionnée, mais par une participante. Une enseignante en adaptation scolaire en situation d'IP a décrit le soutien de son enseignante-ressource qui lui a donné « des exemples de son organisation lorsqu'elle avait une classe similaire pour maximiser les apprentissages » et d'autres exemples d'organisation de collègues de l'école Nova (Zoé, fiche 2).

En résumé, le soutien d'appréciation issu de l'interaction entre l'enseignante en adaptation scolaire en situation d'IP et l'enseignante-ressource a majoritairement été décrit comme un regard externe, soit de la rétroaction. La rétroaction a pu être demandée par les enseignantes en adaptation scolaire en situation d'IP aux enseignantes-ressources pour être soutenues dans les difficultés rencontrées en enseignement, telles que la planification individualisée et la rédaction des plans

d'intervention. Aussi, le niveau de rétroaction demandée a été différent, selon le nombre d'années d'expérience en enseignement des enseignantes en adaptation scolaire en situation d'IP.

4.3.5 Le soutien environnemental

Dans sa catégorisation du soutien en lien avec l'IP en enseignement, Odell (1986) a défini le soutien environnemental comme étant un type de soutien apporté pour l'environnement et pour l'organisation physique d'une classe, soit le local dans lequel l'enseignante œuvre au quotidien. L'analyse de contenu effectuée avec le logiciel d'analyse NVivo a fait ressortir que les éléments signifiants liés au soutien environnemental constituaient 6 % des données issues des instruments de collecte des données.

Bien qu'un faible nombre d'éléments signifiants soit ressorti des fiches de réflexion et des entretiens semi-dirigés en lien avec le soutien environnemental, la majorité des participantes ont évoqué ce type de soutien issu de l'interaction entre l'enseignante en adaptation scolaire en situation d'IP et l'enseignante-ressource. À l'école Nova, l'organisation physique de la classe est apparue directement liée à l'approche TEACCH utilisée dans cet établissement scolaire et qui propose de définir le but (travail autonome, jeu structuré, jeu libre, etc.) de différentes aires dans la classe, afin de favoriser l'autonomie des élèves. Plusieurs participantes enseignantes en adaptation scolaire en situation d'IP ont expliqué l'importance de se faire soutenir dans l'organisation physique de la classe lors de la première année d'enseignement, parce qu'elles ne reçoivent pas la « formation TEACCH avant la fin de la première année » (Catherine, l. 257); cette formation est depuis longtemps donnée à l'école Nova à chaque fin d'année scolaire et s'échelonne sur cinq jours, après le départ des élèves pour les vacances. Cet accompagnement a été décrit comme primordial « surtout en début d'année » (Julie, l. 397) et « pour une nouvelle enseignante » (Florence, l. 474),

car « ouvrir une classe TEACCH, quand tu ne connais pas ça, il faut que tu te le fasses montrer » (Julie, l. 395). Les enseignantes-ressources ont donc aidé les enseignantes en adaptation scolaire en situation d'IP à « structurer la classe » (Florence, l. 475; Julie, l. 397), entre autres en favorisant l' « optimisation du mobilier et des aires possibles » (Florence, l. 475).

Les participantes enseignantes-ressources ont expliqué apporter du soutien environnemental principalement en début d'année scolaire et particulièrement pour les enseignantes en adaptation scolaire en situation d'IP qui en étaient à leur première année d'enseignement à l'école Nova : « pour les enseignantes toutes nouvelles, mais c'est sûr qu'elles ont besoin d'aide en tout début d'année pour installer leur classe au niveau concret de l'espace et du matériel » (Anouk, ER, l. 114). Pour ce faire, elles ont soutenu les enseignantes en adaptation scolaire en situation d'IP en les aidant à « installer les bureaux, les tâches des élèves comme l'année d'avant » (Sandra, ER, l. 80); un dossier d'apprentissage a été préalablement fait pour chaque élève, c'est-à-dire un cartable qui décrit les structures des élèves et qui a été effectué par l'enseignante titulaire de l'année d'avant.

En résumé, le soutien environnemental a été mentionné par la plupart des participantes, mais avec une faible fréquence dans les fiches de réflexion et les entretiens semi-dirigés. Plus précisément, le soutien dans l'organisation physique de la classe est apparu important au début de l'année scolaire et pour les enseignantes en adaptation scolaire en situation d'IP qui effectuaient leur première année d'enseignement.

4.3.6 Le soutien en gestion de classe

Il est question de soutien en gestion de classe, lorsque des idées ou de la guidance en lien avec l'horaire, les routines et les comportements des élèves sont offertes aux enseignantes (Odell, 1986). L'analyse de contenu effectuée avec le logiciel d'analyse

NVivo a fait ressortir que les éléments signifiants liés au soutien en gestion de classe constituaient 6 % des données issues des instruments de collecte des données.

Presque la totalité des participantes ont évoqué le soutien lié à la gestion de classe comme type de soutien issu de l'interaction entre l'enseignante en adaptation scolaire en situation d'IP et l'enseignante-ressource, mais un faible nombre d'éléments signifiants est ressorti des fiches de réflexion et des entretiens semi-dirigés. La gestion de classe à l'école Nova semble être intimement liée à l'approche *TEACCH* et s'effectue par des structures individualisées mises en place pour les élèves, comme l'explique une enseignante-ressource : « Quand c'est ta première rentrée [scolaire], c'est très difficile de comprendre comment tu vas organiser ton temps, ton espace et ta routine... ta structure en général. Tu sais, pour nos élèves, la structure c'est très important et c'est difficile à faire » (Anouk, ER, l. 128). Selon les participantes enseignantes-ressources, la rentrée scolaire peut constituer une difficulté pour les enseignantes en adaptation scolaire en situation d'IP qui doivent « partir une année » en s'assurant que « les structures répondent bien [aux élèves] » (Sandra, ER, l. 79). C'est pourquoi elles guident les enseignantes en adaptation scolaire en situation d'IP en soutenant la « création des structures de travail » et « l'installation d'outils de structure du temps » (Sandra, ER, fiche 2).

Des participantes enseignantes en adaptation scolaire en situation d'IP ont aussi expliqué l'importance d'être soutenue en début d'année scolaire en ce qui a trait à la gestion de classe. Une d'entre elles a nommé son besoin d'« être efficace pour enclencher des routines optimales pour les élèves » et qu'« au début, [son besoin] serait plus un soutien au niveau de la structuration » (Florence, l. 478). Une autre enseignante en adaptation scolaire en situation d'IP a aussi eu besoin de soutien de la part de son enseignante-ressource lors de sa première rentrée scolaire à l'école Nova pour « mettre en place [les] structures de travail autonome, [les] horaires » des élèves,

parce qu'elle ne savait « pas par où commencer » (Catherine, l. 29). Enfin, une dernière enseignante en adaptation scolaire en situation d'IP s'est souvenue qu'à sa première année d'enseignement, elle avait beaucoup été guidée dans la gestion de classe, autant dans les « interventions comportementales » que dans les « outils d'organisation » (Julie, l. 345).

En somme, bien que le soutien en gestion de classe ne soit pas un type de soutien majeur au sein de l'interaction entre l'enseignante en adaptation scolaire en situation d'IP et l'enseignante-ressource, il a été mentionné par la plupart des participantes et principalement lors de la rentrée scolaire. Ce soutien demandé au début de l'année scolaire par les enseignantes en adaptation scolaire en situation d'IP leur a permis d'être guidées dans l'organisation de l'horaire et des routines de leurs élèves, ainsi que d'avoir des idées d'outils à utiliser en lien avec la gestion de classe.

4.3.7 Le soutien informationnel

Il est question du soutien informationnel, lorsqu'une personne donne des suggestions et des conseils reliés aux procédures, ainsi qu'aux orientations de l'administration scolaire (House, 1981; Odell, 1986). Dans le contexte de l'étude de cas, il s'agira des procédures et des orientations du centre de services scolaire auquel est rattachée l'école Nova et du ministère de l'Éducation du Québec. L'analyse de contenu effectuée avec le logiciel d'analyse NVivo a fait ressortir que les éléments signifiants liés au soutien informationnel constituaient 6 % des données issues des instruments de collecte des données.

Malgré le faible nombre d'éléments signifiants liés au soutien informationnel, la plupart des participantes enseignantes en adaptation scolaire en situation d'IP ont décrit le soutien informationnel comme type de soutien issu de leur interaction avec l'enseignante-ressource. Elles ont pu se faire conseiller et orienter à propos des

« requêtes » à effectuer afin d'obtenir de l'aide de la part du personnel professionnel (psychologie, orthophonie ou ergothérapie) pour leurs élèves (Catherine, l. 226), ainsi qu'au sujet des divers « protocoles » d'intervention de l'école Nova, soit le protocole pour signaler une fugue d'élève ou pour appeler du soutien immédiat de la part de l'équipe d'intervention en éducation spécialisée qui n'est pas associée à un groupe-classe (Zoé, l.). Une enseignante en adaptation scolaire en situation d'IP a aussi déjà demandé à une enseignante-ressource de « faire ensemble » ces tâches, c'est-à-dire de remplir divers formulaires, tels qu'un rapport d'accident ou un formulaire d'accès aux services complémentaires (Zoé, l. 486). Les enseignantes-ressources sont considérées comme « des personnes d'expérience dans l'école, elles sont beaucoup mieux placées pour répondre à des questions » en ce qui a trait aux procédures et aux orientations de l'administration scolaire (Florence, l. 35).

Ayant travaillé dans un autre établissement scolaire accueillant des élèves ayant un TSA, une participante enseignante en adaptation scolaire en situation d'IP a demandé à une enseignante-ressource d'être guidée dans « les modalités à l'école Nova, parce qu'au niveau de la formulation des objectifs du plan d'intervention d'une école à l'autre, ce n'est pas pareil » (Florence, l. 223). Une participante enseignante-ressource a expliqué « donner de l'information liée aux programmes éducatifs » pour transmettre les « normes et modalités qui régissent les évaluations » de l'école Nova (Sandra, ER, fiche 2).

Bref, bien que le soutien informationnel ne soit pas un type de soutien majeur au sein de l'interaction entre l'enseignante en adaptation scolaire en situation d'IP et l'enseignante-ressource, il a principalement été relevé lorsqu'une enseignante en adaptation scolaire en situation d'IP avait besoin d'orientation de la part d'une enseignante-ressource pour comprendre et appliquer les procédures de l'école Nova.

4.3.8 Synthèse des résultats liés aux types du soutien

Pour conclure cette partie du chapitre des résultats liés au deuxième objectif spécifique qu'est de comprendre la nature des types de soutien issu de l'interaction entre l'enseignante en adaptation scolaire en situation d'IP et l'enseignante-ressource, la Figure 4.3 ci-dessous montre l'importance de chaque type de soutien selon les catégories de House (1981) et de Odell (1986), dans les propos des participantes :

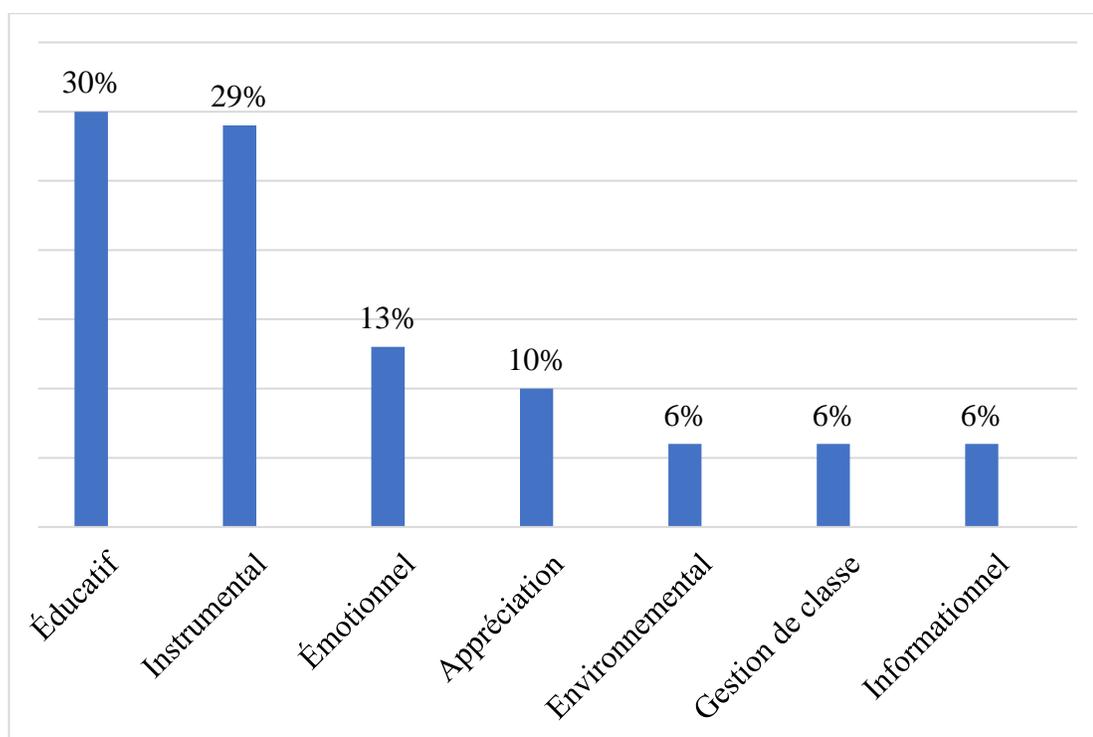


Figure 4.3 Types de soutien apporté par l'enseignante-ressource

Avec 30 % d'éléments signifiants, le soutien éducatif issu de l'interaction entre l'enseignante en adaptation scolaire en situation d'IP et l'enseignante-ressource a été le type de soutien le plus fréquemment mentionné dans les fiches de réflexion et dans les entretiens semi-dirigés. Les participantes l'ont jugé bénéfique et primordial pour les

enseignantes en adaptation scolaire en situation d'IP lors de leur première année en enseignement à l'école Nova, plus précisément pour le modelage enseignant. Pour ce qui est du début de l'année scolaire, la transmission de stratégies et de processus d'enseignement a été principalement effectuée au début de l'année scolaire. Le soutien instrumental a aussi été régulièrement mentionné avec 29 % d'éléments significatifs. Le partage de tâche en cours d'année, tel que le partage de l'évaluation et de l'enseignement, et les ressources matérielles offertes ont été nommés comme des formes importantes de soutien instrumental par toutes les participantes. Ensuite, le soutien émotionnel comme type de soutien issu de l'interaction entre l'enseignante en adaptation scolaire en situation d'IP et l'enseignante-ressource a été mentionné par toutes les participantes, et ce, avec 13 % d'éléments significatifs. En tant qu'une personne expérimentée, l'enseignante-ressource a été jugée comme une personne pouvant comprendre la réalité professionnelle des enseignantes en adaptation scolaire en situation d'IP. L'écoute et le partage d'expérience comme formes du soutien émotionnel ont permis de soutenir les enseignantes en adaptation scolaire en situation d'IP tout au long de l'année scolaire. Puis, avec 10 % d'éléments significatifs, le soutien d'appréciation a majoritairement pris la forme de la rétroaction qui a été demandée par les enseignantes en adaptation scolaire en situation d'IP aux enseignantes-ressources, afin d'être soutenues dans la planification individualisée et dans la rédaction des plans d'intervention. L'intensité et la fréquence de la rétroaction étaient plus importantes pour les enseignantes en adaptation scolaire en situation d'IP lors de leur première année d'enseignement.

Bien que le soutien en gestion de classe, le soutien environnemental et le soutien informationnel ne soient pas apparus comme des types de soutien majeurs issus de l'interaction entre l'enseignante en adaptation scolaire en situation d'IP et l'enseignante-ressource, ils sont toutefois ressortis respectivement avec 6 % des données issues des instruments de collecte des données. Le soutien en gestion de classe

a été nommé comme un besoin de soutien pendant les premiers jours de la rentrée scolaire par les enseignantes en adaptation scolaire en situation d'IP. Le soutien environnemental sous la forme du soutien dans l'organisation physique de classe a été offert au début de l'année scolaire par les enseignantes-ressources aux enseignantes en adaptation scolaire en situation d'IP qui en étaient à leur première année d'enseignement. Finalement, le soutien informationnel a pu être pertinent comme type de soutien pour les enseignantes en adaptation scolaire en situation d'IP, pour les orienter dans la compréhension et dans l'application des procédures particulières d'une école spécialisée.

CHAPITRE V

INTERPRÉTATION

Dans ce dernier chapitre, l'interprétation des principaux résultats obtenus dans l'étude de cas sera mise en relation avec les connaissances issues de recherches antérieures, tant québécoises qu'états-uniennes, étant donné le manque de connaissances spécifiques de la situation de l'IP du champ de l'adaptation scolaire au Québec. Tout d'abord, le soutien apporté à l'enseignante en adaptation scolaire en situation d'IP par l'enseignante-ressource sera discuté selon les dimensions de l'IP décrites par Mukamurera *et al.* (2013). Puis, la nature des types de soutien issu de l'interaction entre l'enseignante en adaptation scolaire en situation d'IP et l'enseignante-ressource sera interprétée à partir des catégories de House (1981) et de Odell (1986); les types de soutien seront associés aux dimensions de l'IP pour lesquelles ils répondent à un besoin de soutien. Il sera intéressant de relever comment la fonction de l'enseignante-ressource dans une école spécialisée peut contribuer à la concertation avec l'enseignante responsable des élèves, notamment celles en début de carrière, comme le stipule le deuxième axe d'intervention de cette fonction (Fédération autonome de l'enseignement, 2016; Gouvernement du Québec, 2014; Granger et Tremblay, 2019). Il convient de rappeler que l'interprétation des résultats ne concerne pas tous les axes d'intervention de l'enseignante-ressource, étant donné que l'étude de cas ne portait pas sur le soutien apporté aux élèves désignés « à besoins éducatifs particuliers » par l'enseignante-ressource ni sur le travail de concertation avec les divers.e.s

intervenant.e.s scolaires. Les limites de l'étude de cas seront par la suite décrites. Finalement, des perspectives de recherche seront proposées. Afin de faire la distinction entre les catégories d'enseignantes dans le texte et selon leur champ d'enseignement, il sera question des enseignantes novices, issues de tous les champs d'enseignement confondus, des enseignantes novices en adaptation scolaire, issues du champ de l'adaptation scolaire peu importe leur contexte de travail, et des enseignantes en adaptation scolaire en situation d'IP qui sont les participantes de l'étude et qui pourraient représenter les enseignantes du champ de l'adaptation scolaire des écoles spécialisées.

5.1 Les dimensions de l'insertion professionnelle et les types de soutien en adaptation scolaire

Les résultats présentés et analysés dans cette étude de cas permettent de constater que les enseignantes en adaptation scolaire en situation d'IP ont des besoins de soutien par rapport à toutes les dimensions du modèle multidimensionnel de l'IP (Mukamurera *et al.*, 2013), présenté dans le cadre de référence, sauf par rapport à la dimension économique. Giguère et Mukamurera (2019) font toutefois ressortir que les enseignantes novices en adaptation scolaire ont des besoins de soutien dans les cinq dimensions, incluant la dimension économique. Peu importe leur champ d'enseignement, les enseignantes novices semblent aussi avoir des difficultés et des obstacles à surmonter en lien avec les cinq dimensions de l'IP et ont besoin d'être soutenues avec divers types de soutien (Carpentier *et al.*, 2019; Desmeules et Hamel, 2017; Mukamurera, 2018). Le soutien informationnel pourrait répondre aux besoins de soutien liés à la dimension économique. Les soutiens instrumental, informationnel et environnemental contribueraient à atténuer les difficultés et les défis liés à la dimension organisationnelle. Le soutien informel, hors de la catégorisation choisie pour cette étude, faciliterait la dimension sociale de l'IP. Les soutiens éducatif,

instrumental, d'appréciation et en gestion de classe permettraient de fournir un accompagnement en lien avec la dimension fonctionnelle. Enfin, le soutien émotionnel serait indiqué pour répondre aux besoins de soutien de la dimension personnelle et psychologique.

5.1.1 La dimension économique et le soutien informationnel

Par rapport à la dimension économique qui concerne l'intégration en emploi (Mukamurera *et al.*, 2013), les résultats des recherches québécoises montrent que les enseignantes novices, dont celles en adaptation scolaire, possèdent peu de connaissances sur les processus d'embauche et d'affectation des tâches et ont besoin de soutien pour mieux gérer l'insécurité professionnelle vécue (Desmeules et Hamel, 2017; Giguère et Mukamurera, 2019; Mukamurera, 2018; Mukamurera *et al.*, 2019). Cependant, les enseignantes en adaptation scolaire en situation d'IP participantes à cette étude n'ont pas exprimé des besoins liés aux conditions d'accès à l'emploi et aux caractéristiques de l'emploi, telles que le salaire, le statut, la durée et la stabilité. Elles n'ont pas non plus décrit un sentiment de stress ou d'anxiété face à l'instabilité professionnelle dans un contexte de précarité à l'emploi, comme le fait ressortir Mukamurera (2018) dans sa recherche sur les préoccupations des enseignantes novices. Quant aux enseignantes-ressources, elles n'ont pas eu à apporter de soutien en lien avec la dimension économique, étant donné que leurs collègues en situation d'IP détenaient déjà toutes un poste régulier ou en voie de permanence.

D'ailleurs, il serait intéressant d'obtenir davantage d'informations sur le statut des postes occupés par les enseignantes novices en adaptation scolaire dans les écoles spécialisées québécoises, afin de savoir si elles obtiennent rapidement des postes en voie de permanence. Obtiennent-elles un poste régulier parce que les tâches dans les écoles spécialisées sont moins convoitées par les enseignantes en adaptation scolaire expérimentées? Si ces postes sont moins convoités, est-ce parce que la tâche est jugée

plus difficile ou parce que ces postes nécessitent davantage de spécialisation? Il est aussi possible que ces postes soient disponibles lors de l'entrée en carrière de ces enseignantes novices, étant donné la pénurie d'enseignantes au Québec, entre autres dans le champ de l'adaptation scolaire (Institut du Québec, 2019; Tardif et Borges, 2020). Ces questions apparaissent pertinentes, car la recension des écrits états-uniens de Billingsley et Bettini (2019) suggère d'étudier les divers groupes d'enseignantes (enseignante titulaire d'un groupe en adaptation scolaire dans une école dite ordinaire ou spécialisée et enseignante en orthopédagogie) à l'intérieur même du champ de l'adaptation scolaire. Rappelons que les enseignantes novices en adaptation scolaire ressentent généralement des besoins de soutien liés à l'intégration à l'emploi, tout comme leurs collègues des autres champs d'enseignement (Giguère et Mukamurera, 2018), ce qui n'a pas été le cas dans notre étude.

5.1.1.1 Les types de soutien liés à la dimension économique

N'ayant pas exprimé de besoins de soutien en lien avec la dimension économique, les types de soutien par rapport à l'intégration en emploi n'ont pas pu être décrits par les enseignantes en adaptation scolaire en situation d'IP d'une école spécialisée. Il aurait toutefois pu être possible de recevoir du soutien informationnel, tel que de la documentation ou une trousse d'accueil contenant des informations à propos des rouages administratifs et syndicaux, ce que Martineau *et al.* (2011) nomment des mesures d'accueil. De plus, la séance d'informations relatives au statut d'emploi peut apparaître pertinente comme type de soutien informationnel pour répondre aux besoins liés à la dimension économique (Desmeules et Hamel, 2017; Mukamurera *et al.*, 2013). Le système d'embauche et les séances d'affectation des tâches semblent souvent mal compris par les enseignantes novices en adaptation scolaire, selon Giguère et Mukamurera (2018), et ont à être expliqués aux enseignantes qui font leur entrée dans la profession. Toutefois, ce soutien informationnel pourrait être apporté davantage par les enseignantes mentores au sein d'un programme d'IP ou en amont lors de la

formation initiale par des représentant.e.s des centres de services scolaires. Le soutien apporté par les enseignantes-ressources ne concernerait donc pas la dimension économique. Par conséquent, il apparaît légitime de penser que les enseignantes-ressources ne seraient pas responsables d'offrir ce type de soutien aux enseignantes en adaptation scolaire en situation d'IP dans une école spécialisée.

5.1.2 La dimension organisationnelle et les soutiens instrumental, informationnel et environnemental

Les besoins de soutien quant à la dimension organisationnelle, c'est-à-dire l'affectation spécifique et les conditions particulières à la tâche (Mukamurera *et al.*, 2013), sont apparus importants pour les enseignantes en adaptation scolaire en situation d'IP, et plus particulièrement au début de l'année scolaire de la première année en enseignement. Ces résultats concordent avec ceux de Giguère et Mukamurera (2019) qui font ressortir la nécessité du soutien dans l'organisation du quotidien pour les enseignantes novices en adaptation scolaire, étant donné la gestion de la multitude des tâches, des choix à faire et du temps. Les conditions de travail difficiles, telles que le grand nombre d'élèves désignés « à besoins éducatifs particuliers » à suivre, le défi de la gestion des différents aspects du travail et les formalités administratives à remplir qui interfèrent avec la tâche d'enseignement, sont jugées comme des motifs majeurs de décrochage professionnel par les enseignantes états-uniennes novices en adaptation scolaire (Billingsley *et al.*, 2004; Hagaman et Casey, 2018). Les conditions de travail devraient être davantage configurées pour les besoins des enseignantes novices en adaptation scolaire (*Ibid.*). Les défis et les difficultés vécues par ces enseignantes et concernant la dimension organisationnelle seraient donc importants à tenir en compte lors de l'entrée en profession.

En effet, l'organisation du quotidien au début de l'année scolaire est apparue immense pour les enseignantes en adaptation scolaire en situation d'IP de notre étude qui ont

demandé du soutien aux enseignantes-ressources. Elles ont dû apprendre, entre autres, le fonctionnement d'une classe dans une école spécialisée et la priorisation des tâches à effectuer, ainsi que comprendre le contenu de leur tâche. Lors des premières années en enseignement, la grande charge de travail ou l'affectation à une tâche difficile entraîne un manque de temps pour les enseignantes novices en adaptation scolaire (Giguère et Mukamurera, 2019). Les enseignantes en adaptation scolaire en situation d'IP ont considéré vivre une surcharge de travail, mais cet état aurait été encore plus grand sans le soutien des enseignantes-ressources qui les ont aidées dans l'ampleur des formalités administratives à effectuer, souvent nommées de la « paperasse ». Dans le contexte éducatif de l'école spécialisée en TSA où les comportements des élèves peuvent être des agressions, il apparaîtrait très fréquent, voire quotidien, de devoir remplir des rapports d'accident et des formulaires d'acte de violence envers le personnel. Comme le soulignent Giguère et Mukamurera (2018), ce type de tâche accentue le sentiment de manquer de temps chez les enseignantes novices en adaptation scolaire qui peinent à se préparer pour leur mission première d'enseigner.

Un autre défi lié à la dimension organisationnelle a été la non-correspondance entre les composantes de la tâche en adaptation scolaire et la formation initiale. Les enseignantes en adaptation scolaire en situation d'IP de notre étude et celles faisant partie de la recherche de Giguère et Mukamurera (2019) ont jugé qu'elles n'avaient pas été préparées à la variété des contextes possibles de travail, à la suite de leur formation initiale en enseignement en adaptation scolaire (Tremblay, 2020 ; Tremblay et Granger, 2018). En travaillant dans une école spécialisée pour les élèves ayant un TSA, elles ont dû se former plus spécifiquement sur leur tâche en lien avec l'autisme, ainsi qu'avec les approches pédagogiques, les programmes éducatifs et les interventions comportementales qui ne sont pas nécessairement montrés dans un programme de premier cycle en enseignement en adaptation scolaire. Le fait d'être considérées comme des spécialistes polyvalentes augmente les difficultés et les défis de ces

enseignantes en adaptation scolaire lors des premières années dans la profession (Billingsley *et al.*, 2004; Dufour et Meunier, 2016; Giguère et Mukamurera, 2018).

Bien que les enseignantes novices des autres champs d'enseignement ressentent aussi le manque de temps, l'intensité de la charge de travail et la lourdeur de la part administrative (Mukamurera, 2018; Mukamurera *et al.*, 2019), celles qui sont en adaptation scolaire sembleraient vivre une situation particulière. De plus, l'école spécialisée apparaîtrait comme un milieu spécifique, étant donné qu'il accueille une hétérogénéité d'élèves pour lesquels un code de difficulté ou de handicap a été attribué. Les enseignantes en adaptation scolaire en situation d'IP devraient alors se spécialiser de façon plus pointue par rapport aux besoins plus spécifiques de leurs élèves. Le rôle des enseignantes-ressources dans les écoles spécialisées pourrait permettre de contribuer à l'organisation du quotidien et de réduire les effets de la non-correspondance entre la formation initiale et les composantes de la tâche en adaptation scolaire. Les difficultés et les défis relevant de la dimension organisationnelle en seraient alors diminués, parce que les enseignantes en adaptation scolaire en situation d'IP recevraient de la part des enseignantes-ressources du soutien individuel et personnalisé, un souhait exprimé par les enseignantes novices en adaptation scolaire dans l'étude de Giguère et Mukamurera (2018).

5.1.2.1 Les types de soutien liés à la dimension organisationnelle

Ayant exprimé une variété de besoins de soutien en lien avec la dimension organisationnelle, les enseignantes en adaptation scolaire en situation d'IP ont reçu plusieurs types de soutien par rapport à l'affectation spécifique et aux conditions particulières de leur tâche. En effet, les enseignantes-ressources ont apporté du soutien instrumental, informationnel et environnemental, afin d'accompagner les enseignantes en adaptation scolaire en situation d'IP pour faire face aux difficultés et aux défis liés à la dimension organisationnelle.

Le soutien instrumental apparaîtrait comme le type de soutien le plus primordial pour soutenir les enseignantes en adaptation scolaire en situation d'IP qui ont à s'approprier une tâche lourde et complexe. Les enseignantes-ressources leur ont fourni des ressources matérielles, telles que du matériel éducatif adapté aux élèves de l'école spécialisée, ce qui constituerait un soutien essentiel pour les enseignantes novices en adaptation scolaire, selon Giguère et Mukamurera (2018). D'ailleurs, le manque de matériel adapté dans les classes en adaptation scolaire serait fréquent tant au Québec qu'aux États-Unis (Billingsley *et al.*, 2004; Billingsley et Bettini, 2019; Giguère et Mukamurera, 2019). Les enseignantes de ces classes doivent confectionner ou trouver du matériel adapté à chaque année scolaire, surtout si elles changent de local, de niveau d'enseignement ou de programmes de formation (Billingsley *et al.*, 2004; Hagaman et Casey, 2018; Giguère et Mukamurera, 2019), alors qu'elles manqueraient déjà de temps dans la gestion du quotidien. Justement, les enseignantes-ressources ont pu donner du temps comme type de soutien instrumental en prenant la charge des élèves dans la classe des enseignantes en adaptation scolaire en situation d'IP qui, quant à elles, pouvaient s'adonner à d'autres tâches. Un allègement de la tâche des enseignantes novices ou de la libération ponctuelle serait bénéfique, mais ce type de soutien n'apparaît pas comme une mesure de soutien fréquente (Desmeules et Hamel, 2017; Giguère et Mukamurera, 2018; Mukamurera *et al.*, 2013). Ce soutien instrumental faciliterait la gestion de la multitude des tâches à effectuer au quotidien dans un contexte de travail complexifié par l'hétérogénéité (Giguère et Mukamurera, 2018; Mukamurera *et al.*, 2019).

Bien qu'il est apparu plutôt mineur au sein de la dyade de concertation, le soutien informationnel a été apporté par les enseignantes-ressources, lorsque les enseignantes en adaptation scolaire en situation d'IP avait besoin d'être orientées et guidées à propos des procédures particulières de l'école spécialisée. Ce soutien personnalisé offert par

les enseignantes-ressources serait probablement plus aidant que les rencontres d'information sur l'école qui ne sont pas conçues spécialement pour les enseignantes novices et donc, moins utiles pour leur IP (Giguère et Mukamurera, 2018).

Finalement, le soutien environnemental semblerait moins fréquent comme type de soutien en lien avec la dimension organisationnelle, mais apparaîtrait bénéfique au début de l'année scolaire pour les enseignantes en adaptation scolaire en situation d'IP pour organiser physiquement leur local de classe. Les enseignantes-ressources ont pu soutenir leurs collègues lors de leur première année d'enseignement, parce que le type de classes nécessitait une organisation physique particulière; ces classes d'inspiration TEACCH accueillait uniquement des élèves ayant un TSA. L'aide dans l'organisation physique serait pertinente, étant donné que les enseignantes en adaptation scolaire en situation d'IP n'ont pas reçu de formation spécifique sur l'approche TEACCH durant leur parcours universitaire et elles ne la recevraient que dans leur milieu de travail comme formation continue en cours d'année ou à la fin de l'année scolaire. Ce soutien environnemental pour démarrer une année scolaire serait important, parce que les enseignantes novices en adaptation scolaire n'ont pas vécu de rentrée scolaire lors de leurs stages pratiques (Dufour et Meunier, 2016). Les enseignantes novices en adaptation scolaire souhaitent d'ailleurs davantage de journées avant la rentrée scolaire pour se préparer (Giguère et Mukamurera, 2018).

5.1.3 La dimension sociale et le soutien informel

La dimension sociale qui renvoie à la socialisation organisationnelle (Mukamurera *et al.*, 2013) n'a pas semblé poser trop de difficultés et de défis pour les enseignantes en adaptation scolaire en situation d'IP de notre étude de cas. Ces enseignantes n'ont donc pas évoqué le sentiment d'acculturation lors de leurs premières années en enseignement dans leur école spécialisée, alors que cela semble être le cas pour les enseignantes novices tous champs d'enseignement confondus (Carpentier *et al.*, 2009;

Mukamurera, 2018) et du champ de l'adaptation scolaire (Giguère et Mukamurera, 2018, 2019). Le processus d'acculturation généralement vécu en début de carrière nécessiterait du soutien pour que les enseignantes novices s'intègrent au milieu professionnel qui possède déjà des règles, des valeurs, ainsi que des attentes, et pour qu'elles acquièrent les connaissances liées au fonctionnement de l'école (Carpentier *et al.*, 2009; Mukamurera, 2018).

Giguère et Mukamurera (2019) font ressortir que les enseignantes novices en adaptation scolaire vivent des défis importants reliés à la dimension sociale, plus précisément à l'adaptation au fonctionnement de l'école, aux connaissances des attentes institutionnelles et à la familiarisation à l'environnement de travail. Les enseignantes en adaptation scolaire en situation d'IP n'ont pas relevé ces défis, car elles connaissaient déjà le fonctionnement de l'école et l'environnement de travail. En effet, la majorité d'entre elles avaient effectué un stage dans cette école spécialisée avant d'y travailler ou un contrat à temps partiel pendant la formation initiale. De plus, lors de leur arrivée dans cet établissement scolaire, la plupart des participantes de notre étude connaissaient d'autres collègues enseignantes issues de la même université ou d'un ancien milieu de travail relié à l'accompagnement d'enfants ayant un TSA. Avoir effectué un stage dans un milieu scolaire similaire au contexte de travail favorise le développement du sentiment de compétence chez les enseignantes en adaptation scolaire (Dufour et Meunier, 2016; Dufour, Meunier et Chénier, 2014) et faciliterait leur IP en lien avec l'accueil, l'intégration et la participation dans le milieu de travail. Bien que le besoin de soutien lié à la dimension sociale n'ait pas été majeur pour les enseignantes en adaptation scolaire en situation d'IP, ces dernières ont reconnu que la concertation avec les enseignantes-ressources leur avait permis de mieux s'intégrer à l'équipe-école au sens large, plus spécifiquement auprès des collègues professionnel.le.s. Ce soutien est apparu signifiant pour elles, principalement à la rentrée scolaire lors de la première année d'enseignement.

Le soutien formel et le soutien informel des collègues semblent favoriser la rétention professionnelle des enseignantes états-uniennes novices en adaptation scolaire (Billingsley et Bettini, 2019; Hagaman et Casey, 2018) et des enseignantes québécoises tous champs d'enseignement confondus (Desmeules et Hamel, 2017). À l'opposé, la culture de l'individualisme et le climat de travail non collaboratif sont des motifs de décrochage professionnel chez les enseignantes novices (Desmeules et Hamel, 2017; Mukamurera *et al.*, 2019), dont celles du champ de l'adaptation scolaire (Giguère et Mukamurera, 2018, 2019). Il y aurait toutefois des particularités inhérentes au champ de l'adaptation scolaire, étant donné que les enseignantes de ce champ peuvent vivre une séparation physique dans leur établissement scolaire souvent organisé par secteur d'enseignement et ressentir une certaine disparité entre leurs préoccupations professionnelles et celles des classes dites ordinaires (*Ibid.*).

La socialisation organisationnelle apparaîtrait différente pour les enseignantes en adaptation scolaire des écoles spécialisées, dont les participantes à notre étude, parce que ce type de milieu scolaire ne comporte que des classes spécialisées, c'est-à-dire uniquement ou majoritairement des enseignantes issues du champ de l'adaptation scolaire. Ces enseignantes ne vivraient donc pas de séparation physique avec leurs collègues dans leur propre milieu de travail et partageraient davantage les mêmes préoccupations professionnelles au quotidien. Avec la fonction de l'enseignante-ressource qui travaille en concertation, l'intégration et la collaboration au sein de l'équipe-école pourraient s'avérer moins difficiles pour les enseignantes en adaptation scolaire en situation d'IP. Il serait intéressant d'en savoir davantage sur le modèle des écoles spécialisées qui emploient des enseignantes-ressources, afin d'observer s'il y a moins de détresse professionnelle et de sentiment d'isolement chez les enseignantes novices en adaptation scolaire de ces écoles.

5.1.3.1 Les types de soutien liés à la dimension sociale

À la suite de l'analyse des résultats sur la nature des types de soutien issu de l'interaction entre l'enseignante en adaptation scolaire en situation d'IP et l'enseignante-ressource, il n'a pas été possible d'associer des types de soutien qui répondraient à des besoins en lien avec la dimension sociale. En effet, les types de soutien ciblés par notre étude ont été définis au chapitre 2 comme étant du soutien formel, alors que le soutien apporté pour la socialisation organisationnelle semble avoir été du soutien informel, ce qui ne fait pas partie de la catégorisation choisie.

Étant donné que la plupart des participantes de notre étude connaissaient déjà des collègues dans l'école spécialisée lors de leur première année en enseignement, nos résultats démontreraient l'importance des stages et des contrats à temps partiel durant la formation initiale pour l'intégration dans le milieu de travail. C'est par ailleurs grâce aux stages que les enseignantes novices obtiennent la meilleure préparation à leur intégration dans le milieu scolaire; la suppléance semble aussi être un moyen informel pour se préparer à l'IP (Dufour *et al.*, 2021). Grâce à la collaboration et au travail d'équipe, entre autres avec les enseignantes-ressources, les enseignantes en adaptation scolaire en situation d'IP pourraient vivre moins de difficulté en lien avec la socialisation organisationnelle, si ce soutien informel était une mesure très fréquente (Leroux et Mukamurera, 2013; Mukamurera *et al.*, 2020a). Il serait intéressant d'observer si la présence d'un comité social favorise la participation des enseignantes dans leur milieu de travail et si les enseignantes en adaptation scolaire en situation d'IP participent plus activement lorsqu'un tel comité prend place dans une école spécialisée, là où il n'y a que des enseignantes de ce champ d'enseignement. Enfin, le soutien informationnel, tel que les mesures d'accueil (Martineau *et al.*, 2011), et le réseau d'entraide (Leroux et Mukamurera, 2013) pourraient favoriser l'intégration des enseignantes en adaptation scolaire en situation d'IP qui n'auraient pas effectué de stage ni de contrat au préalable dans leur milieu de travail.

5.1.4 La dimension fonctionnelle et les soutiens éducatif, instrumental, d'appréciation et en gestion de classe

La dimension fonctionnelle qui concerne la professionnalité (Mukamurera *et al.*, 2013) a fortement été relevée dans les propos des participantes de notre étude. En effet, ces enseignantes en adaptation scolaire en situation d'IP ont vécu des difficultés et ont dû surmonter des défis en lien avec le développement des compétences professionnelles. Les besoins de soutien concernant la dimension fonctionnelle apparaissent à la fois similaires et légèrement différents entre les enseignantes novices des divers champs d'enseignement (Mukamurera, 2018; Mukamurera *et al.*, 2019). Rappelons que les enseignantes du champ de l'adaptation scolaire font face à une diversité de contextes de travail et doivent donc s'appropriier plusieurs programmes de formation selon leur tâche (Giguère et Mukamurera, 2019; Tremblay, 2020; Tremblay et Granger, 2018).

Afin de favoriser leur construction du savoir et des compétences professionnelles, les enseignantes en adaptation scolaire en situation d'IP participantes à notre étude considéraient avoir besoin de soutien principalement pour la planification, l'acte d'enseigner, l'évaluation et la gestion de classe. Il semblerait aussi que leurs besoins de soutien étaient différents au début et en cours d'année scolaire, par rapport aux difficultés et aux défis que pose la professionnalité. Ces résultats se rapprochent de ceux de Giguère et Mukamurera (2018, 2019) qui ont exposé les principales difficultés des enseignantes novices en adaptation scolaire : l'évaluation des apprentissages, la gestion des comportements, l'appropriation du PFEQ, la planification, ainsi que la différenciation pédagogique auprès des élèves qui vivent des difficultés scolaires. Pour ce qui est des besoins de soutien des enseignantes novices, il est question de la gestion de classe (Carpentier *et al.*, 2019; Mukamurera, 2018), de l'évaluation et de la planification des apprentissages (Mukamurera, 2018), ainsi que de la différenciation pédagogique (Carpentier *et al.*, 2019). Selon Mukamurera *et al.* (2019), les besoins de soutien liés à la différenciation pédagogique sont moins marqués pour les enseignantes

novices en adaptation scolaire, car leur formation initiale semble plus orientée vers le développement de cette compétence que celle de leurs collègues d'autres champs d'enseignement.

Selon les enseignantes en adaptation scolaire en situation d'IP, la planification des apprentissages a constitué une difficulté, parce que la composition de leur classe était hétérogène : enseignement multiniveaux et diversité des programmes de formation, tels que CAPS, PFEQ et PFEQ avec les attentes modifiées au bulletin. D'autres enseignantes novices en adaptation scolaire considèrent aussi la planification difficile, étant donné l'hétérogénéité des classes (Giguère et Mukamurera, 2019). La planification annuelle, soit comment débiter l'année scolaire et comment la terminer, apparaît comme une difficulté, selon les résultats de Mukamurera (2018) à propos des enseignantes novices. Cet élément concorde aussi avec le vécu des enseignantes en adaptation scolaire en situation d'IP travaillant dans une école spécialisée qui ont eu besoin de soutien de la part des enseignantes-ressources au début de l'année scolaire, afin de planifier les apprentissages de façon individualisée. Bien que certaines particularités ne concerneraient que les enseignantes novices en adaptation scolaire, la planification serait de moins en moins complexe avec les années d'expérience pour toutes les enseignantes en général. Il serait intéressant d'interroger les enseignantes en adaptation scolaire en situation d'IP qui reçoivent du soutien de la part d'une enseignante-ressource, à propos de leur sentiment de compétence sur la planification lors de la première année et de la deuxième année d'enseignement, afin de voir si ce soutien apporté accélère le développement de cette compétence professionnelle.

L'acte d'enseigner a été nommé par les participantes de notre étude comme étant un défi lors de leur première année d'enseignement. Au début de l'année scolaire et étant nouvellement arrivées dans leur école spécialisée, ces enseignantes en adaptation scolaire en situation d'IP ont dû s'approprier rapidement diverses méthodes, stratégies

et approches éducatives développées pour les élèves ayant un TSA, afin d'orienter leur enseignement. Ce défi semblerait lié à celui de la dimension organisationnelle, c'est-à-dire celui de la non-correspondance entre les composantes de la tâche en adaptation scolaire et la formation initiale. Étant donné que l'école spécialisée pour les élèves ayant un TSA est un milieu scolaire spécifique, les enseignantes en adaptation scolaire qui y travaillent doivent donc se spécialiser en recevant de la formation continue, entre autres de la part des enseignantes-ressources qui sont des enseignantes d'expérience. L'acte d'enseigner ne semble pas être ressorti comme un défi ou une difficulté de la part des enseignantes novices ayant participé à des études antérieures (Carpentier *et al.*, 2019; Giguère et Mukamurera, 2018, 2019; Mukamurera, 2018).

Toutefois, un défi particulier apparaît commun aux enseignantes québécoises et états-uniennes novices en adaptation scolaire, soit l'appropriation et la mise en œuvre des orientations des programmes de formation (Billingsley *et al.*, 2004; Giguère et Mukamurera, 2018, 2019). Qu'il s'agisse des enseignantes du champ de l'adaptation scolaire et de celles de notre étude, elles auraient à s'approprier une variété de programmes de formation selon des ordres d'enseignement différents et selon les différents niveaux de leurs élèves, ce qui constituerait un défi supplémentaire lors de leur entrée dans la profession. Ce défi lié à la dimension fonctionnelle concerne plus particulièrement une des deux compétences fondatrices sur lesquelles repose l'enseignement, soit la compétence d'agir en tant que médiatrice d'éléments de culture (Gouvernement du Québec, 2020b). Les enseignantes doivent donc « démontrer une compréhension approfondie des contenus » des programmes de formation (*Ibid.*, p. 49), ce qui expliquerait en amont les défis et les difficultés en lien avec la planification, l'acte d'enseigner et l'évaluation.

À ce propos, l'évaluation des apprentissages fait partie des difficultés rencontrées lors des premières années en enseignement pour les enseignantes novices québécoises, dont

celles en adaptation scolaire (Giguère et Mukamurera, 2018, 2019; Mukamurera, 2018). Les enseignantes novices trouvent plutôt difficile de porter un jugement professionnel de façon précise et juste, en ce qui a trait à l'évaluation des apprentissages de leurs élèves (Mukamurera, 2018). Pour leurs collègues en adaptation scolaire, la difficulté liée à l'évaluation découlerait de la variété des contextes et des programmes de formation : elles ont l'impression d'être mal outillées pour porter un jugement professionnel sur les savoirs et les compétences de leurs élèves, étant donné qu'elles doivent jongler avec l'hétérogénéité dans la composition de leur classe (Giguère et Mukamurera, 2018, 2019). La difficulté en lien avec l'évaluation des apprentissages des enseignantes en adaptation scolaire en situation d'IP de notre étude serait davantage similaire à celle des enseignantes du même champ d'enseignement; elles ont exprimé devoir évaluer des élèves de différents niveaux et de différents programmes de formation, tels que le PFEQ, le PFEQ avec des attentes modifiées et le programme CAPS. L'évaluation des apprentissages dans une telle école spécialisée pourrait s'avérer plus difficile, parce que les mesures d'adaptation et de modification seraient ardues à mettre en place, surtout pour les élèves qui effectuent des tâches plus manuelles pour répondre aux compétences disciplinaires du PFEQ. Justement, les enseignantes en adaptation scolaire en situation d'IP ont dû adapter les outils d'évaluation à la variété des modes de communication de leurs élèves qui pouvaient s'exprimer autant oralement de façon fluide qu'avec des mots isolés ou uniquement avec des gestes. Le soutien apporté par les enseignantes-ressources pour l'évaluation des apprentissages s'effectuerait principalement en cours d'année. Étant donné leurs nombreuses années d'expérience, elles auraient une variété d'outils d'évaluation et de techniques de cueillette de données à proposer aux enseignantes en adaptation scolaire en situation d'IP qui font face aux diverses caractéristiques des élèves.

Enfin, la gestion de classe est une difficulté majeure pour les enseignantes novices, dont celles en adaptation scolaire, lors de l'entrée en carrière (Carpentier *et al.*, 2019;

Giguère et Mukamurera, 2019; Mukamurera, 2018; Mukamurera *et al.*, 2019). Instaurer et maintenir un climat propice aux apprentissages dans la classe serait principalement ardu, lorsqu'il s'agit d'entretenir la motivation scolaire et de gérer les comportements d'indiscipline et violents (Giguère et Mukamurera, 2019; Mukamurera, 2018; Mukamurera *et al.*, 2019). Cette difficulté apparaît plus importante pour les enseignantes spécialistes et les titulaires de classe dite ordinaire au préscolaire et primaire, parce qu'elles disent ressentir un manque de temps pour enseigner, étant donné qu'elles doivent mettre beaucoup d'énergie et de temps sur la gestion de classe (Mukamurera *et al.*, 2019). Tout comme les résultats décrits ci-dessus, les enseignantes en adaptation scolaire en situation d'IP ont aussi soulevé la difficile gestion de la violence dans leur classe, mais elles ont surtout exprimé des besoins de soutien au début de l'année scolaire pour la mise en place d'outils, tels que le système d'émulation et la gestion de temps, et de supports visuels, tels que l'horaire individualisé et le support pour la communication, qui étaient personnalisés pour chaque élève. Elles ont aussi exprimé avoir moins de temps pour l'enseignement lié à la matière, mais il semblerait que cet élément aurait moins d'impact négatif sur ces dernières, étant donné que l'enseignement des comportements adéquats ferait partie du quotidien dans une telle école spécialisée. Pour ces enseignantes en adaptation scolaire en situation d'IP, la gestion de la violence apparaîtrait donc comme faisant partie des tâches d'enseignement courantes. La gestion de classe n'en serait pas moins difficile, mais serait probablement normalisée et acceptée par ces enseignantes qui oeuvrent dans les écoles spécialisées.

5.1.4.1 Les types de soutien liés à la dimension fonctionnelle

Les enseignantes en adaptation scolaire en situation d'IP dans une école spécialisée ont reçu plusieurs types de soutien par rapport à l'acquisition et à la maîtrise du rôle professionnel. Les enseignantes-ressources leur ont donc apporté du soutien éducatif,

instrumental, d'appréciation et en gestion de classe pour faciliter leur IP en lien avec la dimension organisationnelle, soit la professionnalité.

Le soutien éducatif serait le type de soutien le plus reçu et demandé par les enseignantes en adaptation scolaire en situation d'IP, et ce, surtout lors de leur première année en enseignement, une période durant laquelle les enseignantes novices se considèrent comme moins compétentes que lors de la fin de leur formation initiale (Mukamurera, 2018). Pendant cette première année en enseignement, les enseignantes novices en adaptation scolaire ont encore énormément d'apprentissages à effectuer, étant donné leur situation professionnelle des plus challengeantes (Hagaman et Casey, 2018). C'est pourquoi les enseignantes-ressources dans une école spécialisée en TSA ont transmis une variété de stratégies et de processus d'enseignement par l'entremise de capsules et de courtes formations à leurs collègues en situation d'IP, au début de l'année scolaire. Les formations, les séminaires et les conférences sont des mesures fréquentes et jugées aidantes par les enseignantes novices en adaptation scolaire (Giguère et Mukamurera, 2018). Pour ces enseignantes de ce champ d'enseignement, les formations spécialisées apparaissent comme un type de soutien fréquemment reçu et attendu lors de l'entrée en carrière (Hagaman et Casey, 2018).

Pour ce qui est du soutien instrumental en lien avec la dimension fonctionnelle, les enseignantes en adaptation scolaire en situation d'IP ont apprécié partager des tâches avec les enseignantes-ressources en lien avec l'évaluation et l'acte d'enseigner, car elles considéraient ardu de s'approprier ces compétences professionnelles au début de leur carrière. Selon Hagaman et Casey (2018), les enseignantes novices en adaptation scolaire jugent très aidant d'avoir accès à des ressources humaines supplémentaires pour se faire soutenir dans les tâches quotidiennes et dans leur rôle, de façon concrète et immédiate. Les enseignantes en adaptation scolaire en situation d'IP évalueraient probablement très efficace de partager des tâches avec les enseignantes-ressources qui

proviennent du même champ d'enseignement et qui ont déjà effectué ces tâches, lorsqu'elles étaient titulaires d'une classe dans la même école spécialisée.

La rétroaction comme type de soutien d'appréciation a semblé aidante pour les enseignantes en adaptation scolaire en situation d'IP, principalement pour recevoir des commentaires constructifs sur la planification individualisée et sur la rédaction des plans d'intervention de leurs élèves désignés « à besoins éducatifs particuliers ». Le niveau de rétroaction demandée aux enseignantes-ressources serait plus élevé lors de la première année en enseignement, parce que ces tâches s'effectueraient pour la première fois de façon autonome. L'observation en classe et la rétroaction formative apparaissent comme des types de soutien fréquents et jugés aidants par les enseignantes novices en adaptation scolaire, surtout s'ils sont apportés par des collègues enseignantes (Giguère et Mukamurera, 2018). En effet, l'observation en classe et la rétroaction effectuée par la direction semblent moins soutenantes, car ces types de soutien s'effectueraient davantage dans une visée d'évaluation des compétences professionnelles (*Ibid.*).

Finalement, le soutien en gestion de classe a été apporté aux enseignantes en adaptation scolaire en situation d'IP, et ce, de façon plus importante lors de la rentrée scolaire. Les enseignantes-ressources ont pu soutenir leurs collègues en situation d'IP dans l'organisation de l'horaire et des routines individualisés des élèves ayant un TSA, ainsi que de proposer des d'outils à utiliser en lien avec la gestion de classe, dont les systèmes d'émulation et les tableaux de choix de jeux ou de loisirs. Rappelons que l'approche TEACCH mise en place dans les classes de l'école spécialisée à l'étude nécessite de structurer des aires personnalisées pour chaque élève dans le local de classe; à la rentrée scolaire, les enseignantes en adaptation scolaire en situation d'IP ont dû penser et bâtir des horaires, des systèmes d'émulation et des tableaux de choix individualisés, alors qu'elles n'avaient pas encore suivi la formation TEACCH. La

fonction de l'enseignante-ressource semblerait pallier le manque de formation spécialisée des enseignantes en adaptation scolaire en situation d'IP, lors de la première année d'enseignement. Selon les résultats de Giguère et Mukamurera (2018), les enseignantes novices en adaptation scolaire ont certes besoin de soutien pour la gestion des comportements difficiles, mais aussi pour le maintien du climat propice aux apprentissages.

5.1.5 La dimension personnelle et psychologique et le soutien émotionnel

Les besoins de soutien concernant la dimension personnelle et psychologique des enseignantes en adaptation scolaire en situation d'IP ont été importants lors de la première année en enseignement et surtout au début de l'année scolaire. Les enseignantes-ressources ont apporté du soutien principalement dans la gestion émotionnelle et dans l'engagement professionnel de leurs collègues en situation d'IP. Selon les résultats de Mukamurera (2018), de façon générale en enseignement, les enseignantes novices ont des besoins de soutien liés à la dimension personnelle et psychologique. Lors de leur entrée en carrière, elles semblent douter d'être à la hauteur de leur rôle professionnel et expriment le besoin d'être validées (*Ibid.*).

Tel que décrit dans les sections précédentes de ce chapitre, les défis apparaissent nombreux et variés pour les enseignantes novices en adaptation scolaire, ce qui semble avoir un impact sur ces dernières qui ressentent un sentiment d'impuissance, du stress et de la fatigue (Giguère et Mukamurera, 2019). En effet, la gestion du stress inhérent à l'entrée en carrière et les conditions d'IP difficiles rendent nécessaire d'accorder de l'importance à la dimension personnelle et psychologique (*Ibid.*). Aux États-Unis, les enseignantes novices en adaptation scolaire auraient aussi des besoins importants de soutien émotionnel, selon Billingsley *et al.* (2004), et le stress, causé par les conditions de travail et le nombre trop grand d'élèves désignés « à besoins éducatifs particuliers »,

semblent contribuer au décrochage professionnel (Billingsley et Bettini, 2019; Hagaman et Casey, 2018).

Ces résultats des recherches antérieures illustrent comment les enseignantes en adaptation scolaire en situation d'IP peuvent vivre difficilement leurs premières années en enseignement. Les événements émotionnellement difficiles et vécus par les participantes de notre étude ont nécessité du soutien de la part des enseignantes-ressources, par rapport à la gestion émotionnelle et au sentiment d'efficacité personnelle. La fonction de l'enseignante-ressource dans l'école spécialisée aurait contribué à maintenir l'engagement professionnel de certaines enseignantes en adaptation scolaire en situation d'IP et permettrait de soutenir les difficultés liées à la dimension personnelle et psychologique. À contrario, les enseignantes novices en adaptation scolaire interrogées par Giguère et Mukamurera (2019) ont exprimé ressentir être laissées à elles-mêmes en l'absence de soutien de la part de la direction et de l'équipe-école, ce qui compliquerait leur développement personnel. Il serait intéressant d'approfondir comment les enseignantes-ressources peuvent contribuer au développement de la confiance en soi, du sentiment d'efficacité personnelle et de l'image positive de soi de ses collègues en adaptation scolaire en situation d'IP, lors de leur travail de concertation.

5.1.5.1 Les types de soutien liés à la dimension personnelle et psychologique

Toutes les enseignantes en adaptation scolaire en situation d'IP ont reçu du soutien émotionnel comme type de soutien issu de l'interaction entre l'enseignante-ressource et elles. Toutefois, ce résultat serait contraire à ce qu'a fait ressortir Carpentier *et al.* (2019) : les enseignantes novices ne reçoivent pas fréquemment du soutien émotionnel lors des premières années en enseignement, bien que la pénibilité de l'entrée en carrière soit souvent la norme. Les enseignantes novices en adaptation scolaire souhaitent d'ailleurs une offre systématique d'un soutien psychologique

(Giguère et Mukamurera, 2018). Selon les résultats de notre étude, le soutien émotionnel apparaîtrait donc unique dans le contexte particulier de l'école spécialisée dans le champ de l'adaptation scolaire, là où une telle dyade de concertation existe.

Effectivement, l'écoute des enseignantes-ressources a été décrite comme soutenante par les enseignantes en adaptation scolaire en situation d'IP, car ces dernières se sentaient réellement comprises par des collègues ayant déjà vécu les difficultés exprimées. Giguère et Mukamurera (2019) ont expliqué que les enseignantes novices en adaptation scolaire ont besoin d'empathie, d'encouragement et d'écoute lors des moments difficiles des premières années dans la profession; les rassurer dans leurs tâches au quotidien serait bénéfique pour la confiance en soi et pour le sentiment de compétence. Les enseignantes-ressources ont aussi pu partager des expériences de travail avec leurs collègues par rapport à la même réalité professionnelle, ce qui semble avoir contribué à la relation de confiance entre les enseignantes en adaptation scolaire en situation d'IP et elles. Cette écoute et ce partage d'expérience de la part d'enseignantes expérimentées du même champ d'enseignement et ayant travaillé dans un contexte scolaire similaire pourraient contribuer à atténuer l'épuisement professionnel et la détresse psychologique des enseignantes novices. Leroux et Mukamurera (2013) ont justement décrit l'importance majeure de la sélection des mentores pour accompagner les novices. Encore que la fonction de l'enseignante-ressource n'implique pas nécessairement ni explicitement le soutien émotionnel, la présence des enseignantes-ressources dans une école spécialisée illustrerait les bienfaits pour les novices d'être accompagnées par une collègue empathique ayant eu une formation initiale et un parcours professionnel semblables.

5.2 Limites

Bien que le souci de rigueur scientifique ait été au centre de cette étude de cas, des limites méthodologiques peuvent être relevées en ce qui concerne l'instrumentation, l'échantillon et la collecte des données.

En premier lieu, l'élaboration des outils de collecte des données, soit les fiches de réflexion et le schéma de l'entretien semi-dirigé, a été effectuée par l'étudiante-chercheuse et sa directrice de recherche, selon les écrits et les commentaires du jury du mémoire, mais n'a pas suivi de processus de validation externe exhaustif. En second lieu, aucune consigne des fiches de réflexion et question de l'entretien semi-dirigé n'a concerné explicitement la dimension économique, alors que le troisième thème de l'entretien a abordé les types de soutien en dirigeant les propos des participantes sur les quatre autres dimensions de l'IP. Les participantes de l'étude de cas étaient certes toutes en poste lors de la collecte des données, les questionner plus directement à propos de la dimension économique aurait pu faire ressortir ou non quelques résultats sur leur intégration en emploi qui, au final, sont absents de cette recherche. En dernier lieu, le journal de bord a permis de recueillir principalement des notes théoriques, méthodologiques et personnelles pendant la réception des fiches de réflexion à trois moments et entre le déroulement des entretiens semi-dirigés. Les notes de site n'ont pas pu être prises sur le lieu de l'étude de cas, étant donné les mesures sanitaires et de distanciation sociale imposées par la pandémie de Covid-19, et ont été recueillies lors d'échanges de courriels avec certaines participantes.

Quoique l'échantillon restreint composé de six enseignantes ait permis une riche description du soutien apporté à l'enseignante en adaptation scolaire en situation d'IP par l'enseignante-ressource, les résultats de cette étude de cas ne peuvent être généralisables. Il importe donc d'opter pour une certaine prudence quant à

l'interprétation des résultats. En effet, l'étude de cas s'est tenue dans une seule école spécialisée de la grande région montréalaise, alors que le soutien comme objet de recherche aurait pu être étudié conjointement dans d'autres écoles spécialisées de régions diverses. Toutefois, ces résultats éclairent le contexte particulier de la dyade de concertation dans une école spécialisée et pourraient donc être transférables à d'autres contextes scolaires dans le champ de l'adaptation scolaire.

Pour ce qui est de la collecte des données, elle s'est effectivement échelonnée sur une année scolaire, en débutant à la fin du mois de novembre 2020. Elle avait toutefois été prévue à la mi-octobre de cette même année, afin de recueillir des données le plus possible rapproché du début de l'année scolaire. Des raisons organisationnelles avec le milieu scolaire ont retardé de quelques semaines le début de la collecte des données. Ce changement au calendrier a malgré tout permis de documenter le soutien et de comprendre la nature des types de soutien dans un contexte de travail de concertation entre l'enseignante en adaptation scolaire en situation d'IP et l'enseignante-ressource, et ce, en quantité et en qualité.

5.3 Perspectives de recherche

Les résultats de cette étude de cas contribuent à la description et à l'interprétation du soutien apporté à l'enseignante en adaptation scolaire en situation d'IP par l'enseignante-ressource dans une école spécialisée. Des pistes de réflexion émergent et pourraient éclairer la situation de l'IP dans le champ de l'adaptation scolaire en exposant les besoins de soutien de ces novices et les types de soutien reçus. Des questions demeurent et des perspectives de recherche pour les praticiennes, ainsi que pour les chercheuses et les chercheurs mériteraient que l'on s'y attarde.

Tout d'abord, les résultats montrent que l'enseignante-ressource apporte une variété de types de soutien au sein de son travail de concertation avec les enseignantes en adaptation scolaire en situation d'IP, ce qui soutiendrait indirectement les élèves de ces classes. La fonction de l'enseignante-ressource créée en 2006 implique d'améliorer la gestion de l'accompagnement des élèves désignés « à besoins éducatifs particuliers » et de prendre en considération les conditions d'exercice du personnel enseignant dans les écoles québécoises dites ordinaires de l'ordre d'enseignement secondaire (Gouvernement du Québec, 2010). Toutefois, cette fonction pourrait être aussi repensée pour l'ordre d'enseignement primaire et pour les contextes scolaires liés aux autres champs d'enseignement, afin de soutenir une plus large part d'enseignantes novices, dont celles des classes d'adaptation scolaire et de l'accueil qui instruisent, socialisent et qualifient des élèves désignés « à besoins éducatifs particuliers ». Pour que cela soit bénéfique, il serait pertinent de tenir compte de la formation initiale et/ou du processus de formation continue des enseignantes-ressources lors de leur sélection, étant donné qu'elles ont à soutenir le développement professionnel, dont les compétences en lien avec la différenciation pédagogique.

De plus, il serait intéressant pour des recherches ultérieures de se pencher sur les retombées du travail de concertation avec l'enseignante-ressource sur la transition de la formation initiale au milieu de travail des enseignantes novices, pour documenter le développement de leurs compétences professionnelles. L'étude de cas a aussi décrit la diversité des besoins de soutien des enseignantes novices en adaptation scolaire et il apparaîtrait judicieux d'en tenir compte dans l'offre des programmes d'IP et dans le système de mentorat. D'autres études dans des contextes de travail variés du champ de l'adaptation scolaire permettraient de faire ressortir les types de soutien aidant, notamment pour les enseignantes novices titulaires d'une classe en adaptation scolaire dans une école dite ordinaire et pour les enseignantes novices en dénombrement flottant.

En plus de réfléchir à diversifier le contexte de travail des participantes issues du champ de l'adaptation scolaire, il serait pertinent d'inclure les directions d'établissement dans les échantillons des prochaines recherches à propos de la fonction de l'enseignante-ressource. Les membres de la direction font partie de la sélection des enseignantes-ressources et ont leur mot à dire sur le temps octroyé à la libération de la tâche éducative des enseignantes-ressources. Leur point de vue pourrait permettre d'enrichir le portrait de cette fonction. La grille d'analyse utilisée dans cette étude de cas s'est construite sur des catégorisations de soutien formel, alors il serait intéressant pour le futur d'utiliser une grille d'analyse plus souple afin de voir émerger davantage de soutien informel issu de l'interaction entre l'enseignante en adaptation scolaire et l'enseignante-ressource. Enfin, des recherches supplémentaires sur l'IP dans le champ de l'adaptation scolaire pourraient se pencher plus particulièrement sur le début de l'année scolaire, en effectuant la collecte des données à la fin du mois d'août et au mois de septembre, ce qui donnerait une perspective plus précise sur les besoins de soutien des novices.

CONCLUSION

L'IP des enseignantes du champ de l'adaptation scolaire et leurs besoins de soutien sont des enjeux importants qui méritent que l'on s'y attarde, afin de contribuer à la diminution du taux de décrochage professionnel et à la qualité de l'enseignement prodigué, entre autres. En tant que phase cruciale dans la vie professionnelle des enseignantes de ce champ d'enseignement, l'IP doit s'effectuer avec une variété de mesures et de types de soutien pour répondre à la diversité des besoins. La collaboration entre les pairs apparaît comme du soutien important pour les enseignantes novices (Leroux et Mukamurera, 2013; Mukamurera *et al.*, 2020a) et les enseignantes-ressources peuvent soutenir les enseignantes novices en adaptation scolaire au sein de leur travail de concertation.

Cette étude de cas avait pour objectif de décrire le soutien apporté à l'enseignante en adaptation scolaire en situation d'IP par l'enseignante-ressource dans une école spécialisée primaire. Des participantes enseignantes en adaptation scolaire en situation d'IP et des participantes enseignantes-ressources ont pu remplir chacune trois fiches de réflexion et un entretien semi-dirigé individuel a été effectué auprès d'elles; des données qualitatives ont donc été recueillies durant une année scolaire.

À la lumière des résultats obtenus, il appert que le soutien apporté s'effectue majoritairement en lien avec la dimension fonctionnelle et la dimension organisationnelle, c'est-à-dire en lien avec la professionnalité, ainsi que l'affectation spécifique et les conditions particulières à la tâche, selon le modèle multidimensionnel de Mukamurera *et al.* (2013). Les enseignantes en adaptation scolaire en situation d'IP

ont aussi reçu du soutien par rapport à la dimension sociale et personnelle et psychologique, mais avec une fréquence plus faible. La dimension économique semble nécessiter moins de besoins de soutien pour les enseignantes en adaptation scolaire en situation d'IP qui obtiennent rapidement un poste menant à la permanence après la formation initiale. Les enseignantes en adaptation scolaire en situation d'IP ont pu demander et recevoir divers types de soutien, selon les catégorisations élaborées par House (1981) et Odell (1986). Le soutien éducatif et le soutien instrumental ont été rapportés comme étant des types de soutien majeurs tout au long de l'année scolaire. Le soutien émotionnel, le soutien d'appréciation, le soutien environnemental, le soutien en gestion de classe et le soutien informationnel ont aussi été bénéfiques, et ce, à certains moments de l'année scolaire.

Ces premières données au sujet du travail de concertation de l'enseignante-ressource dans un contexte d'adaptation scolaire au primaire permettent de constater que cette fonction est pertinente pour soutenir les enseignantes novices en adaptation scolaire qui ont besoin d'être outillées de façon personnalisée, afin de favoriser leur développement professionnel dans un contexte spécifique qu'est l'école spécialisée. Il est possible de constater que cette fonction est bénéfique pour le milieu scolaire, lorsque l'enseignante-ressource est libérée à 100 % de sa tâche éducative et qu'elle possède une formation en adaptation scolaire.

Dans ce mémoire de recherche, les résultats et leur interprétation exposent des pistes de recherches futures sur le soutien apporté à l'enseignante en adaptation scolaire en situation d'IP, dont de documenter davantage le soutien informel, d'étudier les besoins de soutien et le soutien reçu plus précisément au début de l'année scolaire et de tenir compte de la pluralité des contextes de travail du champ de l'adaptation scolaire. Plusieurs éléments pointent aussi vers l'importance de la formation en enseignement en adaptation scolaire pour la fonction de l'enseignante-ressource qui doit soutenir la

différenciation pédagogique en classe, ainsi que les apprentissages et l'adaptation des élèves désignés « à besoins éducatifs particuliers ». Après presque deux décennies depuis la création de cette fonction, il serait pertinent de clarifier les balises et d'élargir le mandat officiellement dans les écrits de la convention collective, et ce, à l'ordre d'enseignement primaire et aux autres champs d'enseignement.

Les résultats de ce mémoire de recherche offrent aussi des pistes pour la formation initiale, l'IP et la formation continue. En effet, la mise en œuvre de la nouvelle fonction de l'enseignante en insertion professionnelle selon l'Entente nationale (2021) pourra s'avérer bénéfique pour les enseignantes novices, en espérant que les mentores soient issues du même champ d'enseignement, afin de pouvoir soutenir leurs collègues dans les diverses tâches de la profession et d'offrir leur expertise pour répondre aux besoins éducatifs des élèves. Le jumelage entre la mentore et l'enseignante novice devra se faire le plus rapidement possible dès le début de l'année scolaire, étant donné les besoins de soutien criants de ce moment crucial.

ANNEXE A

FICHE DE RECRUTEMENT

Nom complet : _____

Âge : _____

1. Veuillez inscrire les informations liées à vos études universitaires le cas échéant:

	1 ^{er} cycle (baccalauréat)	2 ^e cycle (DESS, maîtrise, ...)	3 ^e cycle (doctorat)
Formation			
Université			
Année d'obtention			

2. Cochez votre fonction et inscrivez l'information demandée selon la colonne:

Enseignant.e titulaire <input type="checkbox"/>	Enseignant.e-ressource <input type="checkbox"/>	Autre <input type="checkbox"/>
Écrivez le nom de l'enseignant.e-ressource avec qui vous êtes en dyade de concertation : _____	Écrivez le nombre total d'enseignant.e.s avec qui vous travaillez en dyade de concertation : _____	

3. Inscrivez votre expérience en enseignement depuis l'obtention de votre brevet en enseignement, en année et/ou en mois:

_____ **année.s** et _____ **mois**

Brève description de l'étude et de l'implication :

Peu de recherche porte sur l'insertion professionnelle dans le champ de l'adaptation scolaire et sur le soutien apporté par l'enseignant.e-ressource dans une école spécialisée primaire. L'objectif de l'étude est de décrire et de mieux comprendre le soutien apporté à l'enseignant.e en adaptation scolaire en situation d'insertion professionnelle par l'enseignant.e-ressource. Vous serez appelé.e à vous exprimer par écrit sur différents thèmes, lors de trois moments distincts (novembre, décembre et janvier), et de façon orale, lors d'un entretien individuel (avril).

4. Acceptez-vous d'être contacté.e pour participer à une étude sur l'insertion professionnelle en adaptation scolaire ?

oui / non

Si oui, veuillez écrire votre adresse courriel et votre numéro de téléphone :

ANNEXE B

CONSIGNES DES FICHES DE RÉFLEXION

Pour les enseignantes en adaptation scolaire en situation d'IP :

Fiche 1 (fin novembre) : La première rencontre

1.1 Raconte de façon détaillée la première rencontre avec l'enseignante-ressource en concertation avec toi (exemple : lieu, durée, contenu des propos échangés, questions posées, etc.)

1.2 S'il y a lieu, explique ce que tu aurais aimé aborder comme sujet, dont il n'a pas été question lors de cette rencontre.

Fiche 2 (mi-janvier) : Les difficultés rencontrées en enseignement

2.1 Selon ta perspective, décris les difficultés rencontrées dans le domaine de l'enseignement.

2.2 Explique comment l'enseignante-ressource te soutient dans la gestion des difficultés mentionnées en 2.1.

2.3. Décris une situation marquante du soutien apporté par l'enseignante-ressource depuis la rédaction de la Fiche 1 (fin novembre).

Fiche 3 (mi-février) : La relation de soutien

3.1 À partir de ton expérience de concertation avec l'enseignante-ressource, décris ton cheminement en tant qu'enseignante en adaptation scolaire.

3.2 Décris l'évolution de ta relation avec l'enseignante-ressource jusqu'à ce jour ou qualifie les interactions que tu as avec elle.

Pour les enseignantes-ressources :

Fiche 1 (fin novembre) : La première rencontre

1.1 Raconte de façon détaillée comment se déroule la première rencontre avec les enseignantes titulaires en situation d'insertion professionnelle, en concertation avec toi (exemple : lieu, durée, contenu des propos échangés, questions posées, etc.)

1.2 S'il y a lieu, explique ce que tu aurais aimé aborder comme sujet, dont il n'a pas été question lors de cette rencontre.

Fiche 2 (mi-janvier) : Les difficultés rencontrées en enseignement

2.1 Décris les difficultés rencontrées au début dans le domaine de l'enseignement (ce que tu observes).

2.2 Explique comment tu soutiens les enseignantes titulaires en situation d'insertion professionnelle dans la gestion des difficultés mentionnées en 2.1.

2.3. Décris une situation marquante pour laquelle tu as apporté du soutien à une enseignante titulaire en situation d'insertion professionnelle depuis la rédaction de la Fiche 1 (fin novembre).

Fiche 3 (mi-février) : La relation

3.1 À partir de ton expérience de concertation avec une ou des enseignante.s titulaire.s en situation d'insertion professionnelle, décris ce cheminement depuis le début de l'année.

3.2 Jusqu'à ce jour, décris l'évolution de la relation avec une ou des enseignante.s titulaire.s en situation d'insertion professionnelle ou qualifie les interactions que tu as avec elle.s.

ANNEXE C

DÉROULEMENT DE L'ENTRETIEN INDIVIDUEL

Déroulement

À lire à la participante :

Tout d'abord, je te remercie de ta participation à l'étude et de ton accord pour répondre aux questions de mon entretien. L'objectif de l'entretien est d'approfondir les sujets abordés dans les fiches de réflexion, afin de mieux comprendre le soutien apporté à l'enseignante en adaptation scolaire en situation d'insertion professionnelle par l'enseignante-ressource et c'est pourquoi je sollicite ta précieuse collaboration.

L'entretien est anonyme et confidentiel. Comme convenu, j'enregistrerai l'entretien pour me permettre de l'analyser ensuite et lors de sa transcription, j'anonymiserai toutes références à des personnes et à l'école. Je vais te demander de répondre avec le plus d'attention possible en donnant des explications complètes et précises, à partir de ton interprétation de chaque question. En tout temps, tu peux refuser de répondre à la question et tu dois te sentir à l'aise vis-à-vis de chaque question. Il n'y a pas de bonne ni de mauvaise réponse. L'entretien durera environ 45 à 60 minutes.

As-tu des questions avant de débiter ?

ANNEXE D

GUIDE DE L'ENTRETIEN INDIVIDUEL

Introduction	
EAS	ER
- Présentation de la recherche - Déroulement de l'entretien	

Thème : Le début d'année scolaire	
EAS	ER
-Comment s'est déroulé ton début d'année scolaire ? -Comment comparerais-tu le soutien reçu au début de l'année scolaire et maintenant ?	-Comment s'est déroulé ton début d'année scolaire avec les <i>EAS</i> ? -Comment comparerais-tu le soutien apporté au début de l'année scolaire et maintenant ? -Comment te prépares-tu à être enseignante-ressource ? <ul style="list-style-type: none">• Formation, soutien

Thème : Le fonctionnement de la dyade EAS-ER	
EAS	ER
-Comment s'est effectuée l'organisation du pairage entre <i>EAS/ER</i> et toi ? <ul style="list-style-type: none">• Critères du pairage, moment du pairage, annonce du pairage...	

<p>-Selon toi, quels sont les objectifs de la dyade de concertation ?</p> <p>-Quelles sont tes attentes par rapport à la dyade de concertation ?</p> <p>-Comment s'établit la communication entre <i>EAS/ER</i> et toi ?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mode de communication, fréquence de la communication, initiatrice de la communication... <p>-J'aimerais que tu me racontes un événement marquant en lien avec ta dyade de concertation ?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Changement dans les interactions, fréquence ou durée des interactions

Thème : Les types de soutien	
EAS	ER
<p>-Décris-moi le contexte dans lequel le soutien te semble le plus bénéfique pour toi.</p> <p>-Comment te fais-tu soutenir par <i>ER</i> dans :</p> <ul style="list-style-type: none"> • ta tâche enseignante ? • ta socialisation à l'école ? • ton rôle et ton développement en tant qu'enseignante ? • ta gestion émotionnelle ? 	<p>-Décris-moi le contexte dans lequel le soutien te semble le plus bénéfique pour les <i>EAS</i>.</p> <p>-Comment fais-tu pour apporter du soutien aux <i>EAS</i> dans :</p> <ul style="list-style-type: none"> • leur tâche enseignante ? • leur socialisation à l'école ? • leur rôle et leur développement en tant qu'enseignante ? • leur gestion émotionnelle ?

Relances à utiliser pour avoir des détails et des précisions :

-Donne-moi un exemple.

-Que veux-tu dire par « » ?

-Comment cela se passait alors l'année dernière ?

ANNEXE E

GRILLES D'ANALYSE

Grille d'analyse pour les fiches de réflexion (consignes 1) et des entretiens individuels semi-dirigés à partir des cinq dimensions de l'IP (Mukamurera *et al.*, 2013)

Nom de la dimension de l'IP	Description
Économique (D1) : intégration en emploi	-Condition d'accès à l'emploi -Caractéristiques de l'emploi (salaire, statut, durée, stabilité)
Organisationnelle (D2) : affectation spécifique à la tâche et conditions de travail	-Nature et composantes de la tâche (contenu de la tâche, charge de travail, stabilité de la tâche, lien entre la tâche et la formation initiale) -Organisation de la tâche (type de milieu de travail, composition du groupe d'élèves)
Sociale (D3) : socialisation organisationnelle	-Socialisation organisationnelle (intégration, acceptation, participation) -Acquisition de la vision du monde du milieu (culture, valeur, règle, attente, politique)
Fonctionnelle (D4) : professionnalité	-Rôle professionnel (adaptation et maîtrise) -Développement professionnel (savoir, compétence et efficacité)

Nom de la dimension de l'IP	Description
Personnelle et psychologique (D5)	-Enjeu et gestion émotionnels (confiance en soi, estime de soi, sentiment d'efficacité personnelle) -Engagement professionnel (motivation, persévérance, implication)

Grille d'analyse des fiches de réflexion (consignes 2) et des entretiens individuels semi-dirigés à partir des types de soutien formel élaborés par House (1981) et Odell (1986)

Nom des types de soutien formel	Description
1. Soutien émotionnel (House, 1981; Odell, 1986)	-Relation de confiance, écoute, partage d'expériences
2. Soutien informationnel (House, 1981; Odell, 1986)	-Suggestion, conseil et orientation reliés aux procédures et aux orientations de l'administration scolaire
3. Soutien d'appréciation (House, 1981)	-Comparaison sociale, rétroaction
4. Soutien instrumental (House, 1981)	-Aide concrète et tangible : matériel, aide financière, partage de tâche, temps donné
5. Soutien en gestion de classe (Odell, 1986)	-Idées ou guidance en lien avec l'horaire, les routines, les comportements
6. Soutien environnemental (Odell, 1986)	-Environnement et organisation physique de la classe

Nom des types de soutien formel	Description
7. Soutien éducatif (Odell, 1986)	-Stratégies d'enseignement, processus d'apprentissage, modelage enseignant

ANNEXE F

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT



FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT (participant.e majeur.e)

« Le soutien apporté à l'enseignant.e en adaptation scolaire en situation d'insertion professionnelle par l'enseignant.e-ressource »

IDENTIFICATION

Chercheuse responsable du projet : Amélie Piché Richard
Programme d'enseignement : Éducation et formation spécialisée
Adresse courriel : piche-richard.amelie@courrier.uqam.ca
Téléphone : XXX-XXX-XXXX

BUT GÉNÉRAL DU PROJET ET DIRECTION

Vous êtes invité.e à prendre part à ce projet visant à décrire le soutien apporté à l'enseignant.e en adaptation scolaire en situation d'insertion professionnelle par l'enseignant.e-ressource. Il vise également à documenter ce soutien issu d'un contexte de travail de concertation et à comprendre la nature des types de soutien apporté à l'enseignant.e en adaptation scolaire en situation d'insertion professionnelle par l'enseignant.e-ressource. Ce projet est réalisé dans le cadre d'un mémoire de maîtrise sous la direction de France Dufour, professeure du

département d'Éducation et formation spécialisées de la Faculté des Sciences de l'éducation. Elle peut être jointe au (514) 987-3000 poste 5119 ou par courriel à l'adresse : dufour.f@uqam.ca.

PROCÉDURE(S) OU TÂCHES DEMANDÉES AU PARTICIPANT

Votre participation consiste à remplir en ligne trois courtes fiches de réflexion, d'une durée de 20 à 30 minutes comportant chacune deux à trois consignes, au sujet de la première rencontre entre l'enseignant.e en adaptation scolaire en situation d'insertion professionnelle et l'enseignant.e-ressource (mi-novembre 2021), de votre perception des difficultés rencontrées en enseignement (mi-décembre 2021) et de la relation de soutien entre l'enseignant.e en adaptation scolaire en situation d'insertion professionnelle et l'enseignant.e-ressource (fin janvier 2021). Les fiches seront enregistrées sur un support informatique ne permettant pas de vous identifier.

Puis, vous serez appelé.e à donner une entrevue individuelle (avril 2021) au cours de laquelle il vous sera demandé de décrire, entre autres choses, votre expérience du début d'année scolaire, du fonctionnement de votre travail de concertation avec votre collègue (enseignant.e en adaptation scolaire en situation d'insertion professionnelle ou enseignant.e-ressource), ainsi que des types de soutien apporté et reçu. L'audio de cette entrevue sera enregistré numériquement avec votre permission et prendra environ 45 à 60 minutes de votre temps. Le lieu et l'heure de l'entrevue sont à convenir avec la responsable du projet. La transcription sur support informatique qui en suivra ne permettra pas de vous identifier.

AVANTAGES et RISQUES

Votre participation contribuera à l'avancement des connaissances par une meilleure description et interprétation du soutien apporté à l'enseignant.e. en adaptation scolaire en situation d'insertion professionnelle par l'enseignant.e-ressource. Il n'y a pas de risque d'inconfort important associé à votre participation à cette rencontre. Vous devez cependant prendre conscience que certaines questions pourraient raviver des émotions désagréables liées à votre début de carrière en enseignement et/ou à une expérience de travail de concertation que vous avez peut-être mal vécue. Vous demeurez libre de ne pas répondre à une question que vous estimez embarrassante sans avoir à vous justifier. Une ressource d'aide appropriée pourra vous être proposée si vous souhaitez discuter de votre situation. Il est de la responsabilité de la chercheuse de suspendre ou de mettre fin à l'entrevue si elle estime que votre bien-être est menacé.

ANONYMAT ET CONFIDENTIALITÉ

Il est entendu que les renseignements recueillis par les fiches de réflexion et lors de l'entrevue sont confidentiels et que seules, la responsable du projet et sa directrice de recherche, France Dufour, auront accès à vos fiches de réflexion, à votre enregistrement et au contenu de sa transcription. Le matériel de recherche (documents informatisés, enregistrement numérique et transcription codés) ainsi que votre formulaire de consentement seront conservés séparément par le responsable du projet pour la durée totale du projet. Le matériel de recherche sera enregistré dans un fichier informatisé nécessitant un mot de passe et les formulaires de consentement seront entreposés dans un classeur verrouillé. L'enregistrement numérique ainsi que les formulaires de consentement seront détruits 5 ans après les dernières publications.

PARTICIPATION VOLONTAIRE

Votre participation à ce projet est volontaire. Cela signifie que vous acceptez de participer au projet sans aucune contrainte ou pression extérieure, et que par ailleurs vous êtes libre de mettre fin à votre participation en tout temps au cours de cette recherche. Dans ce cas les renseignements vous concernant seront détruits. Votre accord à participer implique également que vous acceptez que la responsable du projet puisse utiliser aux fins de la présente recherche (articles, mémoire, essai ou thèse, conférences et communications scientifiques) les renseignements recueillis à la condition qu'aucune information permettant de vous identifier ne soit divulguée publiquement à moins d'un consentement explicite de votre part.

COMPENSATION FINANCIÈRE

Votre participation à ce projet est offerte gratuitement. Un résumé des résultats de recherche vous sera transmis au terme du projet lors d'une présentation dans votre milieu de travail.

DES QUESTIONS SUR LE PROJET OU SUR VOS DROITS?

Vous pouvez contacter la responsable du projet au numéro (514) 655-3818 pour des questions additionnelles sur le projet. Vous pouvez également discuter avec la directrice de recherche des conditions dans lesquelles se déroule votre participation et de vos droits en tant que participant.e de recherche.

Le projet auquel vous allez participer a été approuvé au plan de l'éthique de la recherche avec des êtres humains. Pour toute question ne pouvant être adressée à la directrice de recherche ou pour formuler une plainte ou des commentaires, vous pouvez contacter le Président du Comité d'éthique de la recherche pour étudiants (CÉRPÉ), par l'intermédiaire de la personne-ressource du CÉRPÉ au numéro (514)-987-3000 #6188 ou par courriel à : cerpe-pluri@uqam.ca.

REMERCIEMENTS

Votre collaboration est importante à la réalisation de ce projet et nous tenons à vous en remercier.

SIGNATURES :

- ✓ Je reconnais avoir lu le présent formulaire de consentement et consens volontairement à participer à ce projet de recherche.
- ✓ Je reconnais aussi que la responsable du projet a répondu à mes questions de manière satisfaisante et que j'ai disposé suffisamment de temps pour réfléchir à ma décision de participer.
- ✓ Je comprends que ma participation à cette recherche est totalement volontaire et que je peux y mettre fin en tout temps, sans pénalité d'aucune forme, ni justification à donner. Il me suffit d'en informer la responsable du projet.
- ✓ Je donne mon autorisation pour être filmé.e et enregistré.e.

Signature du/de la participant.e :

Date :

Nom (lettres moulées) et coordonnées :

- ✓ Je déclare avoir expliqué le but, la nature, les avantages, les risques du projet et avoir répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées.

Signature de la responsable du projet :

Date :

Nom (lettres moulées) et coordonnées :

Un exemplaire du formulaire d'information et de consentement signé doit être remis au participant

RÉFÉRENCES

- Baribeau, C. (2005). Le journal de bord du chercheur. *Recherches qualitatives, Hors-série*, 2, 98-114. Récupéré de http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/hors_serie/hors_serie_v2/CBaribeau%20HS2-issn.pdf
- Bergeron, G. (2014). *Le développement de pratiques professionnelles inclusives : le cas d'une équipe-cycle de l'ordre d'enseignement secondaire engagée dans une recherche-action-formation* (Thèse de doctorat). Université du Québec à Trois-Rivières. Récupéré de <http://depot-e.uqtr.ca/id/eprint/7517>
- Bergeron, G. et Granger, N. (2016). Les retombées de deux projets de recherche-action impliquant une collaboration interprofessionnelle sur le développement des pratiques inclusives au secondaire. *Education, Sciences & Society*, 1, 161-177. Récupéré de https://www.researchgate.net/profile/Nancy_Granger/publication/305793102_Les_retombees_de_deux_projets_de_recherche-action_impliquant_une_collaboration_interprofessionnelle_sur_le_developpement_des_pratiques_inclusives_au_secondaire/links/57a871f408aef20758ca2a04.pdf
- Bergeron, G. et St-Vincent, L.-A. (2011). L'intégration scolaire au Québec : regard exploratoire sur les défis de la formation à l'enseignement au primaire et préscolaire. *Valorisation de la diversité en éducation : défis contemporains et pistes d'action*, 39(2), 272-295. Récupéré de <https://www.erudit.org/en/journals/ef/1900-v1-n1-ef05/1007738ar.pdf>
- Bickmore, D. L. et Bickmore, S. T. (2010). A multifaceted approach to teacher induction. *Teaching and teacher education*, 26(4), 1006-1014. Récupéré de <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.10.043>
- Billingsley, B. et Bettini, E. (2019). Special education teacher attrition and retention: A review of the literature. *Review of Educational Research*, 89(5), 697-744. Récupéré de <https://doi.org/10.3102/0034654319862495>

- Billingsley, B., Carlson, E. et Klein, S. (2004). The working conditions and induction support of early career special educators. *Concil for Exceptional Children*, 70(3), 333-347. Récupéré de <https://doi-org.proxy.bibliotheques.uqam.ca/10.1177/001440290407000305>
- Boivin, M. et Lamoureux, L. (2011). Un programme pour soutenir l'insertion professionnelle des enseignants. Dans F. Lacourse, S. Martineau et T. Nault (dir.), *Profession enseignante. Démarches et soutien à l'insertion professionnelle* (p. 89-104). Anjou : CEC.
- Booth, T. et Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).
- Bourdieu, P. (1984). *Questions de sociologie*. Paris : Éditions de Minuit.
- Boutin, G. et Dufour, F. (2021). *Aider le nouvel enseignant à réussir son insertion professionnelle. Pour une approche réflexive et partenariale de l'accompagnement*. Québec : PUQ.
- Caplan, G. (1974). *Support systems and community mental health: Lectures on concept development*. New York, NY: Behavioral Publications.
- Carpentier, G., Mukamurera, J., Leroux, M. et Lakhal, S. (2019). Validation of a typology of novice teachers' support needs and comparative analysis based on sociodemographic characteristics. *McGill Journal of Education/Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 54(3), 582-603. Récupéré de <https://mje.mcgill.ca/article/view/9682>
- Chevrier, J. (2009). La spécification de la problématique. Dans Gauthier, B. (dir.), *Recherche sociale, de la problématique à la collecte de données* (5^e éd.) (p. 54-86). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- CNIPE. (2018). *Le CNIPE - Présentation du CNIPE*. Récupéré de <http://cnipe.cslaval.qc.ca/?Presentation-du-CNIPE>
- COFPE. (2002). *Offrir la profession en héritage. Avis sur l'insertion dans l'enseignement*. Québec : Gouvernement du Québec. Récupéré de http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/reseau/formation_titularisation/OffrirProfessionHeritage_Avis_f.pdf

- Comité national de négociation pour les commissions scolaires francophones (CPNCF) (2016). *Entente intervenue entre d'une part, le comité patronal de négociation pour les commissions scolaires francophones (CPNCF) et d'autre part, la Fédération autonome de l'enseignement (FAE) pour le compte des syndicats d'enseignantes et d'enseignants qu'elle représente.* (s.l.) : CPNCF. Récupéré de https://www.lafae.qc.ca/wp-content/uploads/2012/04/2016-06-30-FAE-Con_2015-2020_signature_Final.pdf
- Comité patronal de négociation pour les centres de services scolaires francophones (CPNCF) (2021). *Entente intervenue entre d'une part, le comité patronal de négociation pour les centres de services scolaires francophones (CPNCF) et d'autre part, la Fédération autonome de l'enseignement (FAE) pour le compte des syndicats d'enseignantes et d'enseignants qu'elle représente.* (s.l.) : CPNCF. Récupéré de http://www.lafae.qc.ca/wp-content/uploads/2021/10/2021-12-03-FAE_Ent_2020-2023_ADM.pdf
- Commission des États généraux sur l'éducation. (1996). *Les États généraux sur l'éducation 1995-1996. Rénover notre système d'éducation : dix chantiers prioritaires.* Québec : ministère de l'Éducation.
- Commission scolaire de Montréal. (2020a). *École de l'Étincelle. École.* Récupéré de <http://de-letincelle.csdm.ca/ecole/>
- Commission scolaire de Montréal. (2020b). *École Gadbois. École.* Récupéré de <http://gadbois.csdm.ca/ecole/>
- Commission scolaire de Montréal. (2020c). *École Henri-Julien. École.* Récupéré de <http://henri-julien.csdm.ca/ecole/>
- Commission scolaire de Montréal. (2020d). *École Irénée-Lussier. École.* Récupéré de <http://irenee-lussier.csdm.ca/ecole/>
- Commission scolaire de Montréal. (2020e). *École Saint-Pierre-Apôtre. École.* Récupéré de <https://st-pierre-apatre.csdm.ca/ecole/>
- Commission scolaire de Montréal. (2020f). *École Victor-Doré. École.* Récupéré de <https://victor-dore.csdm.ca/ecole/>
- Cordazzo, P. (2013). *Parcours étudiants : de la formation à l'insertion professionnelle* (Rapport pour l'habilitation à diriger des recherches). Université Montesquieu-Bordeaux IV. Récupéré de <https://halshs.archives-ouvertes.fr/tel-01077686/>

- Crespo, M. et Carignan, N. (2001). L'enseignant-ressource en milieu urbain défavorisé : une intervention éducative efficace. *Revue internationale de l'éducation*, 47(1), 31-58. Récupéré de <https://link-springer.com.proxy.bibliotheques.uqam.ca/article/10.1023/A:1017513024754>
- Conseil supérieur de l'éducation. (1997). *L'insertion sociale et professionnelle, une responsabilité à partager (1996-1997)*. Québec : Gouvernement du Québec. Récupéré de <http://www1.cse.gouv.qc.ca/FR/Publications/>
- Conseil supérieur de l'éducation. (2017). *Pour une école riche de tous ses élèves. S'adapter à la diversité des élèves, de la maternelle à la 5e année du secondaire*. Québec : Gouvernement du Québec. Récupéré de https://www.cse.gouv.qc.ca/type_de_publication/pour-une-ecole-riche-de-tous-ses-eleves-sadapter-a-la-diversite-des-eleves-de-la-maternelle-a-la-5e-annee-du-secondaire/
- Curchod-Ruedi, D., Ramel, S., Bonvin, P., Albanese, O. et Doudin, P. A. (2013). De l'intégration à l'inclusion scolaire : implication des enseignants et importance du soutien social. *Alter*, 7(2), 135-147. Récupéré de <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1875067213000163>
- Demaizière, F. (2008). Le dispositif, un incontournable du moment. *Alsic. Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*, 11(2), 157-161. Récupéré de <https://journals.openedition.org/alsic/384>
- 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 profession*, 25(3), 18-35. Récupéré de https://formation-profession.org/files/numeros/18/v25_n03_427.pdf
- Dubar, C. et Engrand, S. (1991). Formation continue et dynamique des identités professionnelles. *Formation emploi*, 34(1), 87-100. Récupéré de https://www.persee.fr/doc/forem_0759-6340_1991_num_34_1_1829
- Dubé, F., Granger, N. et Dufour, F. (2015). Continuing Education for High School Resource Teachers and Their Sense of Self-efficacy. *American Journal of Educational Research*, 3(6), 707-712. Récupéré de <http://pubs.sciepub.com/education/3/6/7>

- Duchesne, C. et Kane, R. (2010). Défis de l'insertion professionnelle et dispositifs d'encadrement. *McGill Journal of Education*, 45(1), 63-79. Récupéré de <https://doi.org/10.7202/1000030ar>
- Dufour, F. (2010). *L'incidence d'un dispositif de soutien en gestion de classe sur les pratiques disciplinaires et le sentiment d'efficacité d'enseignants débutants* (Thèse de doctorat). Université de Montréal. Récupéré de <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/3939>
- Dufour, F. et Meunier, H. (2016). Le regard de finissantes en enseignement en adaptation scolaire sur leur sentiment de compétence à intervenir auprès des élèves ayant des besoins particuliers. *Éducation et formation*, e-305, 65-76. Récupéré de https://www.researchgate.net/profile/Bruno_De_Lievre/publication/322988630_Revue_Education_Formation_-_e-305_-_La_formation_a_l'enseignement_soutien_au_processus_de_professionnalisation_des_enseignants/links/5a7b133a0f7e9bef43c4e391/Revue-Education-Formation-e-305-La-formation-a-l'enseignement-soutien-au-processus-de-professionnalisation-des-enseignants.pdf#page=65
- Dufour, F., Meunier, H. et Chénier, C. (2014). Quel est le sentiment d'efficacité personnelle d'étudiants en enseignement en adaptation scolaire et sociale dans le cadre du stage d'intégration à la vie professionnelle, dernier stage de la formation initiale? Dans L. Portelance, S. Martineau et J. Mukamurera (dir.), *Développement et persévérance professionnels dans l'enseignement. Oui, mais comment ?* (p. 75-92). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Dufour, F., Portelance, L., Pellerin, G. et Boisvert, G. (2021). La formation initiale prépare-t-elle à la vie réelle d'un enseignant? Perspectives de finissants québécois. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 27, 293-310. Récupéré de <http://revuedeshep.ch/pdf/27/27-Complet.pdf#page=295>
- École primaire et secondaire John-F. Kennedy. (s. d.). *Services spécialisés. Support à la pédagogie*. Récupéré de <https://jfk.servicescsmb.com/service-specialises/support-a-la-pedagogie/>
- Fortier, M.-P., Noël, I., Ramel, S. et Bergeron, G. (2018). Intégration scolaire, éducation inclusive et représentation des enseignants : de la formation initiale à la communauté éducative. *De l'éducation inclusive à une communauté éducative pour tous*, 44(1), 12-39. Récupéré de <https://doi.org/10.7202/1054156ar>

- Gaudreau, L. (2011). Le cadre théorique. Dans L. Gaudreau (dir.), *Guide pratique pour créer et évaluer une recherche scientifique en éducation* (p. 63-80). Saint-Jean-sur-Richelieu : Éditions Guérin.
- Gee, K. et Gonsier-Gerdin, J. (2018). The first year as teachers assigned to elementary and middle-school special education classrooms. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 43(2), 94-110. Récupéré de <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1540796918771708>
- Gervais, C. (2011). Pour une continuité entre la formation initiale et le soutien à l'insertion professionnelle. Dans B. Wentzel, A. Akkari, P. Coen et N. Changakoti (dir.), *L'insertion professionnelle des enseignants : regards croisés et perspective internationale* (p. 105-118). Bienne : Éditions BEJEUNE.
- Giguère, F. (2018). *Les enseignantes et enseignants en adaptation scolaire au Québec en situation d'insertion professionnelle : leurs besoins de soutien, le soutien reçu et le soutien souhaité* (Mémoire de maîtrise). Université de Sherbrooke. Récupéré de <https://savoirs.usherbrooke.ca/handle/11143/12345>
- Giguère, F. et Mukamurera, J. (2018). L'insertion professionnelle des enseignants en adaptation scolaire : leurs besoins de soutien, le soutien reçu et le soutien souhaité. *Formation et profession*, 26(3), 3-19. Récupéré de https://formation-profession.org/fr/files/numeros/21/Formation_Profession_26-03.pdf#page=4
- Giguère, F. et Mukamurera, J. (2019). Les difficultés et les besoins de soutien des enseignants débutants en adaptation scolaire. *Éducation et socialisation*, 16(1), 1-32. Récupéré de <https://journals.openedition.org/edso/8288#text>
- Gold, Y. (1996). Beginning teacher support. Attrition, mentoring, and induction. Dans J. Sikula, T. J. Buttery et E. Guyton (dir.), *Handbook of Research on teacher Education. Second Edition* (p. 548-594). New York: Macmillan Library.
- Gonçalves, G. et Lessard, C. (2013). L'évolution du champ de l'adaptation scolaire au Québec: politiques, savoir légitimes et enjeux actuels. *Canadian journal of education*, 36(4). 327-373. Récupéré de <http://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/1352>

- Gonthier, C. (2020). *Insertion professionnelle d'enseignants débutants en adaptation scolaire et sociale à l'ordre secondaire : une analyse des dimensions personnelles et professionnelles* (Mémoire de maîtrise). Université du Québec à Rimouski. Récupéré de <http://semaphore.uqar.ca/id/eprint/1855/>
- Gouvernement du Québec. (1999). Une école adaptée à tous ses élèves. Politique de l'adaptation scolaire. Québec : ministère de l'Éducation. Récupéré de <http://www.education.gouv.qc.ca/references/tx-solrtyperecherchepublicationtx-solrpublicationnouveaute/resultats-de-la-recherche/detail/article/une-ecole-adaptee-a-tous-ses-eleves-politique-de-ladaptation-scolaire/>
- Gouvernement du Québec. (2007). *L'organisation des services éducatifs aux élèves à risque et aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA)*. Québec : ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Récupéré de http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/19-7065.pdf
- Gouvernement du Québec. (2010). *Rencontres des partenaires en éducation. Document d'appui à la réflexion. Rencontres sur l'intégration des élèves handicapés ou en difficulté*. Québec : ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Récupéré de http://www.education.gouv.qc.ca/references/publications/resultats-de-la-recherche/detail/article/rencontres-des-partenaires-en-education-document-dappui-a-la-reflexion-rencontre-sur-lintegrat/?no_cache=1&cHash=989350ed2f2d1abc9af186b996b76b7a
- Gouvernement du Québec. (2014). *Regards sur les pratiques d'intervention de l'accompagnement individualisé au secondaire. À l'intention des enseignantes et enseignants-ressources*. Québec : ministère de l'Éducation, du Loisir et du sport. Récupéré de <http://www.education.gouv.qc.ca/references/tx-solrtyperecherchepublicationtx-solrpublicationnouveaute/resultats-de-la-recherche/detail/article/les-pratiques-educationnelles-exemplaires-en-matiere-daccompagnement-individualise-au-secondaire/>
- Gouvernement du Québec. (2016). *Mise en place de programmes d'insertion pour le personnel enseignant. Rapport de reddition de comptes de 2014-2015*. Québec : Direction de la formation et de la titularisation du personnel scolaire. Récupéré de http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/daai/17-374_Diffusion.pdf

- Gouvernement du Québec. (2019). *Rapport annuel 2018-2019*. Québec : ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. Récupéré de https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/rapport-annuel-de-gestion/MEES_RAG_2018-2019.PDF?1570037423
- Gouvernement du Québec. (2020a). *Programme d'études et progression des apprentissages*. Récupéré de <http://www.education.gouv.qc.ca/references/programmes-detudes/>
- Gouvernement du Québec. (2020b). *Référentiel de compétences professionnelles : profession enseignante*. Récupéré de [Référentiel de compétences professionnelles - Profession enseignante \(quebec.ca\)](http://www.education.gouv.qc.ca/references/programmes-detudes/Referentiel-de-competences-professionnelles-profession-enseignante-quebec.ca)
- Granger, N. (2012). *La transformation des pratiques professionnelles chez les enseignants du secondaire : analyse des effets de la participation aux cercles d'apprentissage et d'inclusion* (Thèse de doctorat). Université de Sherbrooke. Récupéré de <https://savoirs.usherbrooke.ca/handle/11143/6388>
- Granger, N., Debeurme, G. et Kalubi, J.-C. (2013). Les cercles d'apprentissage et d'inclusion : regard sur la transformation des pratiques enseignantes au secondaire. *Éducation et francophonie*, 41(2), 232–248. Récupéré de <https://doi.org/10.7202/1021035ar>
- Granger, N. et Dubé, F. (2015). Définir la fonction d'enseignant-ressource dans le secondaire : une recherche-action formation. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 2-3(70-71), 121-136. Récupéré de <https://doi-org.proxy.bibliotheques.uqam.ca/10.3917/nras.070.0121>
- Granger, N. et Kalubi, J.-C. (2014). Effets d'un dispositif d'accompagnement sur la construction identitaire des enseignants du secondaire. *Phronesis*, 3(3), 26-38. Récupéré de <https://doi.org/10.7202/1026392ar>
- Granger, N. et Tremblay, P. (2019). Satisfaction des enseignants-ressources à l'égard des rôles et des fonctions pour soutenir la réussite des élèves à risque, en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 54(1), 132-150. Récupéré de <https://www.erudit.org/en/journals/mje/1900-v1-n1-mje04667/1060863ar.pdf>

- Guillemin, M. et Gillam, L. (2004). Ethics, reflexivity, and “ethically important moments” in research. *Qualitative inquiry*, 10(2), 261-280. Récupéré de <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.455.4997&rep=rep1&type=pdf>
- Hagaman, J. L. et Casey, K. J. (2018). Teacher attrition in special education: Perspectives from the field. *Teacher education and special education*, 41(4), 277-291. Récupéré de <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0888406417725797>
- Hobfoll, S. E. (1988). *The ecology of stress*. New York: Hemisphere.
- Houffort, N. et Sauvé, F. (2010). *Santé psychologique des enseignants de la Fédération autonome de l'enseignement*. Montreal: École nationale d'administration publique (ÉNAP). Récupéré de https://www.researchgate.net/profile/Nathalie_Houffort/publication/267223662_Sante_psychologique_des_enseignants_de_la_Federation_autonome_de_l'enseignement/links/54d0f59a0cf20323c21a1bd6/Sante-psychologique-des-enseignants-de-la-Federation-autonome-de-l'enseignement.pdf
- House, J. S. (1981). *Work stress and social support*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Huling-Austin, L. (1990). Teacher induction programs and internships. Dans W.R. Houston, M. Huberman et J.K. Sikula (dir.), *Handbook of research on teacher education* (p. 535-548). New York : MacMillan.
- Ingersoll, R. M. et Strong, M. (2011). The impact of induction and mentoring programs for beginning teachers: A critical review of the research. *Review of educational research*, 81(2), 201-233. Récupéré de <https://doi-org.proxy.bibliotheques.uqam.ca/10.3102/0034654311403323>
- Institut du Québec. (2019). *Qualité de l'enseignement et pénurie d'enseignants : L'État doit prioriser l'essentiel*. Récupéré de <https://institutduquebec.ca/wp-content/uploads/2019/09/201909-IDQ-PENURIEENSEIGNANTS.pdf>
- Kaplan, B., Cassel, J. et Gore, S. (1977). Social Support and Health. *Medical Care*, 15(5), 47-58. Récupéré de <http://www.jstor.org.proxy.bibliotheques.uqam.ca/stable/3763353>

- Karsenti, T. (2015). *Analyse des facteurs explicatifs et des pistes de solution au phénomène du décrochage chez les nouveaux enseignants, et de son impact sur la réussite scolaire des élèves*. Montréal : CRIFPE. Récupéré de http://frq.gouv.qc.ca/app/uploads/2021/08/prs_karsentit_rapport_decrochage-nouveaux-enseignants.pdf
- 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. Récupéré de http://www.researchgate.net/publication/344658682_Est-il_possible_de_prevenir_le_decrochage_des_jeunes_enseignants
- Karsenti, T. et Demers, S. (2011). L'étude de cas. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.). *La recherche en éducation. Étapes et approches* (3^e édition) (p. 229-252). Saint-Laurent : ERPI.
- Karsenti, T., Collin, S. et Dumouchel, G. (2013). Le décrochage enseignant : état des connaissances. *International Review of Education*, 59(5), 549-568. Récupéré de <https://link-springer-com.proxy.bibliotheques.uqam.ca/article/10.1007/s11159-013-9367-z>
- Kirsch, R. (2007). *L'abandon volontaire de la carrière chez des enseignants débutants du primaire et du secondaire au Québec* (Mémoire de maîtrise). Université de Montréal. Récupéré de <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/17688>
- Lacourse, F. et Moldoveanu, M. (2011). Le développement professionnel et identitaire du personnel enseignant. Dans F. Lacourse, S. Martineau et T. Nault (dir.), *Profession enseignante. Démarches et soutien à l'insertion professionnelle* (p. 121-138). Anjou : CEC.
- Lafontaine, A. (2018). *La perception de l'enseignant-ressource suite à ses interventions sur la motivation scolaire des élèves en difficulté au secondaire* (Mémoire de maîtrise). Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue. Récupéré de <http://depositum.uqat.ca/789/>
- Lavoie, G., Thomazet, S., Feuilladiu, S., Pelgrims, G. et Ebersold, S. (2013). Construction sociale de la désignation des élèves à «besoins éducatifs particuliers»: incidences sur leur scolarisation et sur la formation des enseignants. *Alter, European Journal of Disability Research*, 7(2), 93-101. Récupéré de <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1875067213000229>

- 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. Récupéré de <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2013.32>
- Lescouarch, L. (2014). Les dimensions de l'accompagnement dans le travail du maître E : postures et enjeux. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 66(2), 127-142. Récupéré de <https://www.cairn.info/revue-la-nouvelle-revue-de-l-adaptation-et-de-la-scolarisation-2014-2-page-127.htm>
- Martineau, S. (2007). L'éthique en recherche qualitative: quelques pistes de réflexion. *Recherches qualitatives*, 5, 70-81. Récupéré de <https://spip.telug.ca/soc1014/IMG/pdf/martineau.pdf>
- Martineau, S. et Mukamurera, J. (2012). Tour d'horizon des principaux programmes et dispositifs de soutien à l'insertion professionnelle en enseignement. *Phronesis*, 1(2), 45-62. Récupéré de <https://doi-org.proxy.bibliotheques.uqam.ca/10.7202/1009059ar>
- Martineau, S., Vallerand, A.-C., Portelance, L. et Presseau, A. (2011). Les dispositifs de soutien à l'insertion professionnelle. Dans F. Lacourse, S. Martineau et T. Nault (dir.). *Profession enseignante. Démarches et soutien à l'insertion professionnelle* (p. 61-88). Anjou : CEC.
- Massé, L., Couture, C., Levesque, V. et Bégin, J.-Y. (2016). Analyse de l'implantation d'un programme d'accompagnement des enseignants pour favoriser l'inclusion des adolescents présentant des troubles du comportement, *Revue des sciences de l'éducation*, 42(1), 4-38. Récupéré de <https://doi.org/10.7202/1036892ar>
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative Research and Case Study Applications in Education. Revised and expanded from "Case study research in education"*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mukamurera, J. (1999). Le processus d'insertion professionnelle de diplômés en enseignement au Québec : une analyse de trajectoires. *Perspectives d'avenir en éducation*, 27(1), 64-79. Récupéré de <https://www.acelf.ca/c/revue/revuehtml/27-1/Mukamurera.html>

- Mukamurera, J. (2011). Les multiples dimensions de l'insertion professionnelle : portrait, expériences et significations d'enseignants. Dans B. Wentzel, A. Akkari, P. Coen et N. Changakoti (dir.), *L'insertion professionnelle des enseignants : regards croisés et perspective internationale* (p. 17-38). Bienne : Éditions BEJEUNE.
- Mukamurera, J. (2014). Le développement professionnel et la persévérance en enseignement : éclairage théorique et état des lieux. Dans L. Portelance, S. Martineau et J. Mukamurera (dir.), *Développement et persévérance professionnels dans l'enseignement. Oui, mais comment?* (p. 9-33). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Mukamurera, J. (2018). Les préoccupations, le sentiment de compétence et les besoins de soutien professionnel des enseignants débutants : un état de la situation au Québec. Dans J. Mukamurera, J. F. Desbiens et T. Perez-Roux (dir.), *Se développer comme professionnel dans les professions adressées à autrui* (p. 188-238). Montréal : Éditions JFD.
- Mukamurera, J., Desbiens, J.-F., Martineau, S., Ndoreraho, J.-P. et Niyubahwe, A. (2015, avril). *Les avancées en matière de soutien aux enseignants débutants dans les commissions scolaires et les retombées perçues des programmes d'insertion*. Communication donnée au colloque du Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE), Montréal, Québec.
- Mukamurera, J., Lakhali, S. et Tardif, M. (2019). L'expérience difficile du travail enseignant et les besoins de soutien chez les enseignants débutants au Québec, *Activités*, 16(1), 1-32. Récupéré de <https://journals.openedition.org/activites/3801>
- Mukamurera, J., Lakhali, S. et Kutsyuruba, B. (2020a). Les programmes d'insertion professionnelle pour les enseignants débutants au Québec: mesures offertes et retombées perçues. *Canadian Journal of Education*, 43(4). Récupéré de http://cje-rce.ca/wp-content/uploads/sites/2/2020/09/6.-4449-F-Mukamurera-Nov-30_1035-1070.pdf
- 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/index.php?revue=17&page=3>

- Mukamurera, J. et Tardif, M. (2016). Épanouissement professionnel : entre développement professionnel, satisfaction au travail et intention de persévérance durant les premières années d'enseignement. Dans L. Ria (dir.), *Former les enseignants au XXIe siècle. Volume 2 : Professionnalité des enseignants et de leurs formateurs* (pp. 113-134). Bruxelles : De Boeck.
- Mukamurera, J., Tardif, M., Niyubahwe, A. et Lakhali, S. (2020b). L'implantation de programmes d'insertion professionnelle dans l'enseignement: qu'en pensent les enseignants débutants? *Recherches en éducation*, 42, 81-99. Récupéré de <http://journals.openedition.org/ree/1473>
- Nault, T. (1999). Écllosion d'un moi professionnel personnalisé et modalités de préparation aux premières rencontres d'une classe. Dans J.-C. Héту, M. Lavoie et S. Baillauquès (dir.), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle : Un processus de socialisation ? De professionnalisation ? De transformation ?* (p. 139-159). Paris : De Boeck.
- Odell, S. J. (1986). Induction support of new teachers: A functional approach. *Journal of Teacher Education*, 37(1), 26-29. Récupéré de <https://doi.org/10.1177/002248718603700106>
- Omalosanga, M. O. (2007). *L'enseignant-ressource et le rendement scolaire des élèves de milieux défavorisés une comparaison entre les francophones et les allophones* (Thèse de doctorat). Université de Montréal. Récupéré de <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/18047?locale-attribute=fr>
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2003). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.
- Paul, M. (2009). L'accompagnement dans le champ professionnel. *Savoirs*, 20(2), 11-63. Récupéré de <https://www.cairn.info/revue-savoirs-2009-2-page-11.htm>
- Peeters, H. et Charlier, P. (1999). Contributions à une théorie du dispositif. *Hermès*, 25(3), 15-23. Récupéré de http://documents.irevues.inist.fr/bitstream/handle/2042/14969/HERMES_1999_25_15.pdf?sequence=1
- Poupart, J. (2011). Tradition de Chicago et interactionnisme: des méthodes qualitatives à la sociologie de la déviance. *Recherches qualitatives*, 30(1), 178-199. Récupéré de [http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero30\(1\)/RQ_30\(1\)_Poupart.pdf](http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero30(1)/RQ_30(1)_Poupart.pdf)

- Prud'homme, L. (2007). *La différenciation pédagogique : analyse du sens construit par des enseignantes et un chercheur-formateur dans un contexte de recherche action-formation* (Thèse de doctorat). Université du Québec en Outaouais. Récupéré de <https://archipel.uqam.ca/745/1/D1599.pdf>
- Rajo, S. et Minier, P. (2015). Les facteurs de stress reconnus comme sources de l'abandon de la profession enseignante au secondaire au Québec. *Éducation et francophonie*, 43(2), 219-240. Récupéré de <https://www.erudit.org/en/journals/ef/1900-v1-n1-ef02306/1034493ar.pdf>
- Rosenberg, M. S., Griffin, C. C., Kilgore, K. L. et Carpenter, S. L. (1997). Beginning teachers in special education: A model for providing individualized support. *Teacher Education and Special Education*, 20(4), 301-321. Récupéré de <https://doi-org.proxy.bibliotheques.uqam.ca/10.1177/088840649702000403>
- Rousseau, R., Dionne, C., Vézina, C. et Drouin, C. (2009). L'intégration scolaire d'enfants ayant une incapacité : perception des parents québécois. *Revue canadienne de l'éducation*, 32(1), 34-59. Récupéré de <http://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/download/3034/2322/0>
- Roy, S. (2009). L'étude de cas. Dans B. Gauthier. *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données* (5^e édition) (p. 415-444). Québec : Presse de l'Université du Québec.
- Sabourin, P. (2009). L'analyse de contenu. Dans B. Gauthier. *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données* (5^e édition) (p. 199-225). Québec : Presse de l'Université du Québec.
- 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* (3^e édition) (p. 123-148). Saint-Laurent : ERPI.
- Savoie-Zajc, L. et Karsenti, T. (2011). La méthodologie. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.). *La recherche en éducation. Étapes et approches* (3^e édition) (p. 109-122). Saint-Laurent : ERPI.
- Syndicat de l'enseignement de la Pointe-de-l'Île. (2013). *Fiche syndicale (jeunes). Rôle et fonctions de l'enseignant(e)-ressource au secondaire*. Récupéré de <https://www.sepi.qc.ca/wp-content/uploads/tache/Fiche-jeunes-Enseignant-ressource-secondaire.pdf>

- Syndicat de l'enseignement de la région de Laval. (2013). *Enseignante ou enseignant-ressource*. Récupéré de <http://sregionlaval.ca/wp-content/uploads/2013/12/enseignant-ressource-2015-2016.pdf>
- Tardif, M. et Borges, C. (2020). Devenir enseignante ou enseignant aujourd'hui. *Revue du Conseil pédagogique interdisciplinaire du Québec*, 9(2), 4. Récupéré de https://conseil-cpiq.qc.ca/wp-content/uploads/REVUE-PRINTEMPS-2020_WEB.pdf
- Thomazet, S. (2006). De l'intégration à l'inclusion. Une nouvelle étape dans l'ouverture de l'école aux différences. *Le français aujourd'hui*, 152(1), 19-27. Récupéré de <https://doi-org.proxy.bibliotheques.uqam.ca/10.3917/lfa.152.0019>
- Tremblay, P. (2015). Les attitudes d'enseignants du secondaire envers la Politique québécoise de l'adaptation scolaire. *Revue canadienne de l'éducation*, 38(3), 1-29. Récupéré de <https://www.jstor.org/stable/10.2307/canajeducrevucan.38.3.06>
- Tremblay, P. (2020). Inclusion scolaire et formation initiale des enseignants au Canada. *Spirale-Revue de recherches en éducation*, 65(1), 87-102. Récupéré de <https://www-cairn-info.proxy.bibliotheques.uqam.ca/revue-spirale-revue-de-recherches-en-education-2020-1-page-87.htm>
- Tremblay, P. et Granger, N. (2018). Les enseignants spécialisés au Canada : une analyse comparée des appellations, titres et fonctions. *Formation et profession*, 26(2), 80-98. Récupéré de <https://doi.org/10.7202/1060863ar>
- Tremblay, P. et Granger, N. (2020). Portrait de la fonction d'enseignant-ressource au Québec : quels services pour quels élèves? *Formation et profession*, 28(1), 37-56. https://formation-profession.org/fr/files/numeros/25/Formation_Profession_28-01.pdf#page=38
- UNESCO. (2009). Principes directeurs pour l'inclusion dans l'éducation. Paris : UNESCO. Récupéré de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000177849_fre
- Van der Maren, J.M. (2003). Éthique et déontologie, pratique et recherche pédagogique. Dans *La recherche appliquée en pédagogie: Des modèles pour l'enseignement* (p. 215-233). Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur.

- Van der Maren, J.M. (2014). La recherche scientifique et les recherches en éducation. Dans *La recherche appliquée en pédagogie* (p. 15-38). Bruxelles : Édition De Boeck Université.
- Vienneau, R. (2002). Pédagogie de l'inclusion : fondements, définition, défis et perspectives. *Éducation et francophonie*, 30(2), 257-286. Récupéré de <https://www.acelf.ca/c/revue/resume.php?id=65#.XhpGxXvrDIU>
- Vivegnis, I. (2019). Postures d'accompagnement et conceptions : une évidente interrelation ? Quatre cas sous la loupe en contexte d'insertion professionnelle. *Phronesis*, 8(1-2), 48–63. Récupéré de <https://www.erudit.org/fr/revues/phro/2019-v8-n1-2-phro05060/1066584ar/>
- Weisser, M. (2010). Dispositif didactique ? Dispositif pédagogique ? Situations d'apprentissage !, *Questions Vives, recherches en éducation*, 4(13), 291-303. Récupéré de <http://journals.openedition.org/questionsvives/271>
- Wentzel, B. (2010). L'insertion professionnelle des enseignants : une opportunité de développement professionnel ? Dans L. Paquay, C. Vanieuwenhoven et P. Wouters. (dir.), *L'évaluation, levier du développement professionnel ?* (p. 105-116). Bruxelles : De Boeck.
- Weva, W.K. (1999). Insertion professionnelle des nouveaux enseignants : responsabilité de l'administration scolaire. Dans J.-C. Héту, M. Lavoie et S. Baillauquès (dir.), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle : Un processus de socialisation ? De professionnalisation ? De transformation ?* (p. 187-204). Paris : De Boeck.