

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

EXPLORATION DE L'IDENTITÉ PROFESSIONNELLE DE FINISSANTES EN ENSEIGNEMENT EN
ADAPTATION SCOLAIRE, PROFIL PRIMAIRE, AU TERME DE LEUR FORMATION INITIALE

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ

COMME EXIGENCE PARTIELLE

MAITRISE EN ÉDUCATION – ÉDUCATION ET FORMATION SPÉCIALISÉES

PAR

MARIE-EVE BOURRET

AOÛT 2023

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

Bien que ce projet de maîtrise ait initialement vu le jour par le désir bien personnel de contribuer à l'édifice scientifique des connaissances, il n'aurait pas pu se réaliser sans l'apport de nombreuses personnes.

Tout d'abord, je tiens à remercier les membres de ma famille qui, dès le jour un et jusqu'à la fin, m'ont encouragée à réaliser ce retour aux études. Merci à ma mère Josée et mes grands-parents Jean et Françoise qui ont cru à ce projet et m'ont soutenue moralement et financièrement.

Ce réseau de soutien n'aurait pas été le même sans mes précieuses amies qui m'ont écoutée, rassurée, conseillée et rappelée pourquoi je faisais ce projet dans les moments plus difficiles : Michèle, Marie-Pier, Claire et Rébecca (et nos multiples tomates des derniers mois!). Vous êtes des femmes importantes dans ma vie : merci d'en faire partie. Aussi, je souhaite dédier un merci tout spécial à la personne qui partage le quotidien avec Èva et moi depuis les débuts de cette aventure : Félix. Merci de m'avoir accompagnée dans toutes ces montagnes russes et de ne pas avoir lâché ma main.

Je souhaite également souligner l'apport motivationnel et humain de mes collègues étudiant.es qui ont traversé avec moi les différentes étapes de la maîtrise. Un merci particulier à la « gang » du séminaire de projet de l'automne 2021 avec qui j'ai eu la chance de préparer la présentation de mon projet en toute confiance. Merci aussi à Floriane d'avoir été une coéquipière en or et amie que la maîtrise m'aura permis de rencontrer.

Enfin, je souhaite exprimer ma gratitude envers deux femmes qui ont joué un rôle déterminant dans le succès de ce mémoire, mes directrices Sophie Grossmann et France Dufour. Durant deux ans et demi, j'ai eu la chance d'être accompagnée par elles et de bénéficier de leur expertise, de leur professionnalisme, mais avant tout, de leur respect et de leur humanité. En dépit de la distance entre Rimouski et Montréal qui nous sépare, elles ont su développer une relation de confiance et contribuer positivement à mon expérience à la maîtrise.

Finalement, je remercie également les membres de mon jury : Frédéric Deschenaux et Brigitte Voyer pour leur temps, leur lecture et leurs commentaires qui ont permis d'enrichir mon manuscrit.

DÉDICACE

À mes grands-parents Jean et Françoise,
pour tout ce que vous nous avez transmis :
implication, persévérance et humanité.

À ma mère Josée,
pour tout ce que tu as bâti pour nous :
le droit de rêver et d'être heureux.

AVANT-PROPOS

« Je ne ferai jamais de maîtrise! » Tels ont été mes propos dès le baccalauréat en enseignement en adaptation scolaire et durant les sept années pendant lesquelles j'ai enseigné. En premier lieu, je ne me considérais pas comme une chercheuse et ce qui m'intéressait avant tout était d'accompagner des élèves que la société disait différents et de leur permettre d'évoluer à leur rythme et de vivre des succès. Au cours de ma « carrière » d'enseignante en ASS à Montréal, j'ai rencontré une multitude d'élèves, de parents et de collègues qui ont marqué positivement ma trajectoire de vie. Encore à ce jour, ces collègues, pour certain.es devenu.es ami.es, occupent une place privilégiée dans ma vie. Toutefois, ce cheminement professionnel ne fut pas toujours parsemé de fleurs et de confettis. En 2017, un médecin bienveillant écrivait sur un bout de papier « dépression majeure » dans une salle d'urgence. Forcée de déposer ma craie pour prendre soin de moi, je ne réalisais pas à ce moment que c'était en fait le début d'un nouveau chapitre qui regorgerait éventuellement de lumière et de douceur. Après avoir repris l'exercice de ma profession, j'ai toutefois pris la décision de démissionner de mon poste en avril 2018 et de dire au revoir à ma chère équipe de l'école Iona et à ma petite « gang » de sept garçons.

Après avoir navigué pendant deux ans à la recherche de ce que je voulais faire et surtout, à essayer de comprendre qui j'étais si je n'étais plus enseignante en ASS, une amie précieuse m'a ouvert une nouvelle porte : celle de la recherche. En me permettant de vivre une première expérience dans son projet de recherche doctoral, elle a marqué le début d'une nouvelle possibilité dans mes options.

Après avoir expérimenté des études en ressources humaines, l'appel de l'éducation résonnait de plus en plus fort. Or, cette fois-ci, j'avais un but différent : m'investir dans un projet de recherche qui permettrait de mieux comprendre qui sont les nouvelles enseignantes en ASS et humblement, tenter de faire une différence en apportant de nouvelles connaissances qui pourraient servir à éviter que ces néoenseignantes fassent partie des statistiques de décrochage professionnel. C'est ainsi que l'aventure aux études de deuxième cycle a démarré à l'automne 2020 et durant laquelle j'ai appris et grandi en tant que personne. Au moment d'écrire ces lignes, je prends conscience que la réalisation de ce projet représente aussi pour moi une façon de guérir et de faire la paix avec ma propre trajectoire. Il ne faut jamais dire « jamais », paraît-il.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS.....	ii
DÉDICACE	iii
AVANT-PROPOS.....	iv
LISTE DES FIGURES.....	viii
LISTE DES TABLEAUX.....	ix
LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES.....	x
RÉSUMÉ.....	xi
ABSTRACT.....	xii
INTRODUCTION	xiii
CHAPITRE 1 PROBLÉMATIQUE.....	1
1.1 La formation initiale en enseignement et le développement de l'identité professionnelle.....	1
1.1.1 La formation des enseignantes en adaptation scolaire	2
1.1.2 Les deux réformes de la formation à l'enseignement	2
1.1.3 La construction de l'identité professionnelle au cours de la formation initiale.....	6
1.2 L'insertion professionnelle en enseignement	8
1.2.1 Les conditions de travail des enseignantes	8
1.2.2 L'adaptation scolaire aujourd'hui : la diversité et la complexité du champ.....	11
1.2.3 L'identité professionnelle lors de l'insertion professionnelle	15
1.3 Les défis identitaires des néoenseignantes.....	16
1.4 Synthèse et la question de recherche.....	17
1.4.1 La pertinence sociale.....	19
1.4.2 La pertinence scientifique	19
CHAPITRE 2 CADRE CONCEPTUEL.....	21
2.1 L'identité professionnelle.....	21
2.2 La socialisation professionnelle	30
2.3 Objectifs spécifiques	33
CHAPITRE 3 MÉTHODOLOGIE	34
3.1 L'approche biographique	34
3.2 Les modalités de la collecte de données.....	35
3.2.1 Les participantes et leur recrutement.....	35

3.2.2	La méthode et les instruments de collecte de données	36
3.3	Le plan et l'analyse des données	39
3.4	Les considérations éthiques	42
3.5	Le calendrier de réalisation	42
CHAPITRE 4 RÉSULTATS ET ANALYSE		44
4.1	Présentation des participantes.....	44
4.2	Le parcours scolaire et professionnel antérieur : un impact conscient ou non sur le choix de l'ASS..	46
4.3	À l'origine du choix : des raisons diverses.....	49
4.4	La formation au métier d'enseignante en ASS : des stages plus significatifs que la scolarité	52
4.4.1	La scolarité.....	55
4.4.2	Les stages.....	63
4.5	L'entrée sur le marché du travail : des expériences professionnelles dès la formation initiale et une entrée officielle au lendemain de la fin de leur baccalauréat.....	72
4.6	L'image actuelle de soi comme enseignante : un portrait multidimensionnel influencé par les autres 80	
4.6.1	L'identité collective comme individu faisant partie d'un groupe « nous » : les nouvelles enseignantes plus que les enseignantes en ASS.....	85
4.6.2	Se sentir enfin enseignante : pas de moment « T » identique	88
4.7	Les projets d'avenir professionnel : un diplôme commun ; des finalités variées.....	92
CHAPITRE 5 DISCUSSION		100
5.1	L'identité professionnelle dans le contexte temporel et social sous le signe de la pandémie et de la pénurie.....	101
5.2	La double transaction dans la socialisation enseignante : une importante présence de la dimension relationnelle dans les récits.....	102
5.2.1	La formation initiale	104
5.2.2	Les expériences en suppléance et lors de contrats : un troisième espace-temps de socialisation professionnelle	108
5.2.3	Une insertion professionnelle rapide, mais majoritairement sans « choc »	110
5.3	Des conflits internes et des questionnements qui alimentent la construction de l'identité professionnelle	113
5.4	L'identité professionnelle à la suite de la formation en ASS.....	116
5.4.1	Identité en mouvance selon le statut d'orthopédagogue ou de titulaire de classe spéciale....	117
5.4.2	Une identité collective définie par le statut de nouvelle enseignante plutôt qu'enseignante en ASS	119
5.4.3	Une myriade de propositions identitaires influencées par plusieurs espaces-temps de socialisation.....	120
5.5	Les limites.....	121
CONCLUSION		123

ANNEXE A MESSAGE DE RECRUTEMENT ET VIGNETTES EXPLICATIVES.....	130
ANNEXE B FORMULAIRE DE CONSENTEMENT	133
ANNEXE C FORMULAIRE PRÉ-ENTRETIEN	136
ANNEXE D GUIDE D'ENTRETIEN.....	138
ANNEXE E CERTIFICAT D'ÉTHIQUE.....	141
BIBLIOGRAPHIE	142

LISTE DES FIGURES

Figure 2.1 La construction de l'identité	22
Figure 2.2 La construction de l'identité professionnelle.....	24
Figure 2.3 Processus de construction de l'identité professionnelle de l'enseignant.....	25
Figure 2.4 Construction de l'identité professionnelle – mise en commun des processus de Gohier et ses collaborateurs et Dubar.....	30
Figure 4.1 Ligne temporelle des thématiques analysées dans ce mémoire	46
Figure 4.2 L'entrée sur le marché du travail de finissantes en ASS.....	73
Figure 4.3 Les différentes identités collectives évoquées par des finissantes en ASS.....	86
Figure 4.4 Les projets d'avenir professionnels soulevés par des finissantes en ASS.....	93

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1.1 Tableau synthèse des 13 compétences professionnelles du personnel enseignant	5
Tableau 1.2 Nombre de brevets, tolérances, autorisations et permis d’enseigner octroyés en 2020-2021 au Québec	9
Tableau 1.3 Codes de difficulté appliqués aux élèves HDAA	12
Tableau 3.1 Thématiques abordées en lien avec les objectifs spécifiques	41
Tableau 3.2 Calendrier de réalisation	43
Tableau 4.1 Les informations liées aux stages fournies par les participantes lors de leur entretien.....	64
Tableau 4.2 Être enseignante en ASS selon des finissantes du profil primaire : la figure de l’élève HDAA en danger	81
Tableau 4.3 L’image de soi projetée d’enseignantes finissantes en ASS	84

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

ASS : Adaptation scolaire et sociale

CAPFE : Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement

CP : Conseillère pédagogique

CSE : Conseil supérieur de l'éducation

CSS : Centre de services scolaire

EHDAA : Élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage

EA : Enseignante associée

ENLQ : Enseignante non légalement qualifiée

FI : Formation initiale

IP : Identité professionnelle

LIP : Loi sur l'instruction publique

MEQ : Ministère de l'Éducation du Québec

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

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

PFEQ : Programme de formation de l'école québécoise

TES : Technicienne en éducation spécialisée

TSA : Trouble du spectre de l'autisme

TTS : Technicienne en travail social

RÉSUMÉ

Bien qu'elles vivent des situations similaires à l'ensemble du corps enseignant, les enseignantes en adaptation scolaire et sociale (ASS) doivent également composer avec certaines difficultés qui sont spécifiques à leur réalité. Celles débutant sur le marché du travail éprouvent des difficultés lors de leur insertion professionnelle et expriment des besoins de soutien quant à la définition de leur rôle ainsi qu'en termes de développement identitaire personnel et professionnel (Giguère et Mukamurera, 2019). Si quelques études abordent la question de l'identité professionnelle (IP) d'étudiantes en enseignement, aucune ne concerne les futures enseignantes en ASS au Québec. L'objectif général de cette recherche est d'explorer l'IP élaborée au terme de la formation initiale (FI) de finissantes en ASS dans un contexte francophone et québécois. Partant de la conceptualisation interactionniste de l'identité (Dubar, 1992, 2010; Gohier *et al.*, 2001), l'étude explore l'apport des dimensions biographique (identité héritée et visée) et relationnelle (identité incorporée et proposée) et souligne les périodes de remises en question vécues par les protagonistes. Une attention particulière est portée sur les socialisations vécues à l'université et dans les milieux scolaires (stages). En juin 2022, cinq finissantes ont été rencontrées lors d'un entretien semi-directif et leurs récits biographiques ont été recueillis. À l'aide d'une analyse thématique (Paillé et Mucchielli, 2021), les résultats se sont articulés autour de dix thématiques initialement prévues.

Les résultats obtenus soulèvent tout d'abord une continuité entre l'identité héritée et visée de la dimension biographique chez toutes les participantes. Par l'apport positif d'enseignantes associées (EA) pairées avec les stagiaires, une importante présence de la dimension relationnelle apparaît dans les récits bien que parfois, des traces de désaccord surgissent entre l'identité incorporée et proposée. Outre les socialisations vécues à l'université et dans leur milieu de stage, un troisième espace-temps de socialisation apparaît chez les participantes : celui de la suppléance et des contrats avant de terminer leur formation initiale en enseignement. Dans leurs récits, les finissantes évoquent également des conflits internes et des questionnements liés à leur tâche les ayant marquées lors de leur premier stage réalisé en classe ordinaire. À propos de l'ASS, certaines participantes soulèvent des difficultés liées à planifier et enseigner différents niveaux scolaires du *Programme de formation de l'école québécoise* (PFEQ) et en ce qui a trait à la composition complexe de leurs tâches lors de leur premier contrat. Collectivement, deux mois après avoir terminé leurs études, la plupart des participantes (3) s'identifient comme étant en premier lieu de nouvelles enseignantes plutôt que de circonscrire une identité collective propre au champ de l'ASS. Or, individuellement, elles se décrivent parfois comme orthopédagogue, tantôt enseignante titulaire selon les interactions vécues avec leurs collègues. Lorsqu'elles détaillent ce que c'est qu'être enseignante en ASS, elles invoquent toutes une vision semblable, soit liée à celle de protection et de défense de l'élève HDAA. Enfin, leur insertion professionnelle se déroule dès le lendemain de la fin de leurs études, mais généralement sans choc, entre autres, car elle se réalise dans le milieu de leur stage final, poursuivant les mêmes fonctions et entourées de nombreux acteurs actifs leur apportant du soutien. Afin d'améliorer notre compréhension de l'impact de la construction de l'identité professionnelle des enseignantes en ASS dans leur développement professionnel, des études aux stades de la formation initiale, de l'insertion professionnelle et de la formation continue seraient nécessaires dans le futur.

Mots clés : identité professionnelle, adaptation scolaire, formation initiale, insertion professionnelle, enseignement, Québec

ABSTRACT

Although they experience situations similar to all teachers, special education (SE) teachers also have to deal with certain difficulties specific to their reality. Studies show that SE teachers starting in their field experience difficulties during induction, and express needs for support in defining their role and in terms of personal and professional identity development (Giguère & Mukamurera, 2019). While a few studies have addressed the issue of professional identity (PI) of teacher candidates, none have focused on future SE teachers in Quebec. The main objective of this research is to explore graduating SE teachers PI at the end of the initial training (IT) in the Francophone Quebec context. Based on the interactionist conceptualization of identity (Dubar, 1992, 2010; Gohier et al., 2001), this study explores biographical (inherited and aimed identity) and relational (embodied and proposed identity) dimensions and highlights moments when graduating teacher students question themselves. We pay particular attention to socialization experienced at the university and in the school environment (internships). In June 2022, five graduates in semi-structured interviews and their biographical accounts were collected. Using a thematic analysis (Paillé & Mucchielli, 2021), the results were organized around ten initially predefined themes.

First, results show much continuity between the inherited and aimed identities (biographical dimension) amongst all participants. Second, although some traces of disagreement arise in their narratives between the embodied and proposed identities (relational dimension), graduating teacher students mostly recognize the positive and significant contribution of their associate teachers (AT). In addition to socialization experienced at the university and during their practicum, a third socialization time-space is also identified by the participants: teaching and substitute teaching contracts as undergraduates. In their narratives, the graduating students also mention internal conflicts and questions related to their task that challenged them during their first practicum in a regular classroom. With respect to SP, some participants raised difficulties related to planning and teaching different grade levels of the *Quebec Education Program* (QEP) as well as to the complex composition of their work during their first contract. Furthermore, two months after completing their studies, rather than identifying with the specific field of SE, most participants (3) collectively identify primarily as new teachers. However, individually, they sometimes describe themselves as a school resource teacher or as a SE class teacher, depending on their interactions with their colleagues. When they describe what it means to be a teacher in special education, they all share the same vision, that of helping children with special needs and providing protection to vulnerable students. Finally, their professional integration happens, according to them, as soon as the day after they graduate, but generally without the proverbial “reality shock”. This is partially due to the fact they started working in the same school where they had their final internship, continued in the same functions, and were surrounded by many active colleagues providing support. In order to improve our understanding of the impact of the development of SE teachers’ identity in their future professional development, additional studies at the pre-service, in-service, and continuing education stages would be needed in the future.

Keywords: professional identity, special education, teacher training program, induction, teaching, Quebec

INTRODUCTION

Quoique les enseignantes en adaptation scolaire vivent des situations similaires à l'ensemble des enseignantes, elles doivent également composer avec certaines difficultés qui sont spécifiques à leur réalité, notamment la grande variété des contextes d'enseignement et l'isolement dans les équipes-écoles (Giguère et Mukamurera, 2019; Ménard, 2021). Plus spécifiquement, les néoenseignantes déclarent vivre des difficultés lors de leur insertion professionnelle et expriment de nombreux besoins liés à leur rôle et leur identité d'enseignante dans les moments de doute, ainsi qu'en termes de développement professionnel (Giguère et Mukamurera, 2019). Malgré leur formation initiale de quatre ans et l'expérience acquise au cours de 700 h de stages lors desquelles elles peuvent être confrontées à un « pré-choc de la réalité » (Gonzalez et *al.*, 2018), plusieurs novices vivent un « choc de la réalité » lors de leur insertion professionnelle (Nault, 1993; Mukamurera, 2005). Ce choc crée chez certaines enseignantes une détresse psychologique et peut les mener à la décision de quitter l'enseignement (Goyette et Martineau, 2018). Or ce « choc » et ce « décrochage » sont potentiellement liés au processus de construction de l'identité professionnelle (Gohier *et al.*, 2007), les étudiantes élaborant une identité professionnelle en cours de formation qui serait mise à mal lors de leur insertion professionnelle. De plus, ce sont davantage les nouvelles enseignantes qui abandonnent la profession nonobstant le fait que le décrochage professionnel concerne plusieurs enseignantes ayant des parcours et des caractéristiques variés (Karsenti *et al.*, 2013). Dans le cadre de ce mémoire, nous nous intéressons à l'identité professionnelle d'étudiantes finissantes au baccalauréat en adaptation scolaire profil primaire au terme de leur formation initiale.

Pour ce faire, le premier chapitre exposera la problématique de cette recherche soit l'évolution de la formation initiale des enseignantes, dont celle en ASS, et les défis identitaires vécus par ces néoenseignantes lors de leur insertion professionnelle. Dans le deuxième chapitre, les concepts d'identité professionnelle et de socialisation professionnelle figureront au centre du cadre conceptuel servant d'assise théorique. Le troisième chapitre, quant à lui, abordera entre autres l'approche biographique, la méthode et les instruments de collecte de données à savoir l'entretien individuel semi-directif qui a servi pour réaliser ce mémoire. Par la suite, dans le chapitre quatre, l'analyse des données recueillies sera présentée de façon à répondre aux deux objectifs spécifiques énoncés. Enfin, dans le cinquième et dernier chapitre, nos résultats seront discutés en invoquant nos modèles théoriques présentés précédemment et en établissant des liens avec des recherches antérieures. S'ajouteront au même chapitre les limites et des perspectives de recherche seront présentées en conclusion.

CHAPITRE 1

PROBLÉMATIQUE

Dans le cadre de ce premier chapitre, nous présentons la problématique dans laquelle s'inscrit l'objet de recherche. Tout d'abord, nous abordons l'évolution de la formation offerte aux futures enseignantes¹ dont celle en ASS. Ensuite, nous traitons de leur insertion professionnelle. Enfin, nous présentons les défis identitaires des néoenseignantes² issues de ce champ. À la suite de cette présentation, le problème identifié est circonscrit et débouche sur une question de recherche.

1.1 La formation initiale en enseignement et le développement de l'identité professionnelle

Actuellement, la formation à l'enseignement est assurée par des universités et comprend deux volets : la scolarité (cours) et la formation pratique (stages). Les étudiantes sont donc formées dans deux lieux distincts soit à l'université et dans le milieu scolaire en contexte réel (Correa Molina, 2011). Tout programme de baccalauréat ou de maîtrise qualifiante est analysé par le Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement (CAPFE) afin de juger de sa conformité aux balises ministérielles en vigueur, menant ainsi, au terme dudit programme, à l'obtention pour les étudiantes d'un brevet d'enseignement les autorisant à enseigner (Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ), 2021).

C'est à partir de 1966, avec le règlement no. 4 de la première politique gouvernementale de formation des enseignants, que le MEQ décrète que lui seul peut délivrer des autorisations d'enseigner et que la formation des maîtres doit être dispensée exclusivement par les universités (Tardif, 2013) : c'est le début de l'ère de l'universitarisation. Dorénavant, les enseignantes doivent développer des compétences disciplinaires et pédagogiques plutôt que d'apprendre par expérience sur la base de la vocation, ainsi que le prônaient les communautés religieuses. Cette spécialisation de la formation est aussi à l'origine de la création de baccalauréats spécialisés tels ceux en adaptation scolaire et sociale (Tardif, 2013). La représentation de l'enseignante qui s'engage dans un processus de professionnalisation prend ainsi le pas sur l'idée d'une « vocation » préalable.

¹ L'utilisation du féminin est privilégiée pour alléger le texte et pour refléter la majorité de femmes œuvrant dans la profession enseignante au Québec.

² Nouvelles enseignantes entrant dans la profession.

1.1.1 La formation des enseignantes en adaptation scolaire

Tantôt qualifié de secteur de l'enfance inadaptée, de l'enfance exceptionnelle ou de l'adaptation scolaire, le champ de l'adaptation scolaire est relativement récent, tout comme ses programmes de formation.

Avant que les universités prennent en charge ces cursus, les formations à l'enseignement étaient dispensées par des communautés religieuses dans des établissements appelés « écoles normales ». En 1936, une formation pour l'enseignement aux « enfants retardés » voit le jour à l'Institut pédagogique de Montréal (Horth, 1998; Desrosiers, 2019) et en 1959, un premier brevet en enfance exceptionnelle (Allard *et al.*, 2019). En 1966, un programme de licence en enseignement à l'enfance exceptionnelle est piloté à l'Université de Montréal et en 1967, l'appellation de la licence change pour devenir le baccalauréat en orthopédagogie (Prud'homme, 2018). L'Université du Québec est fondée en 1968 (Allard et Bouvier, 2019). Elle se différencie des autres universités, car elle est « publique et non confessionnelle [et] relève directement et entièrement de l'État québécois » (Allard et Bouvier, 2019, p. 168). Ses différentes constituantes ouvrent leurs portes, notamment dans le but de former les futures enseignantes partout dans la province (Proulx, 2021; Allard et Bouvier, 2019). Parallèlement, en 1968-1969, la majorité des écoles normales cessent d'exister (Allard, 2019). En 1968, l'Université de Sherbrooke fonde un programme en orthopédagogie et la même année, l'Université du Québec inaugure le premier baccalauréat en adaptation scolaire et sociale (Horth, 1998).

Plus tard, en 1996, le MEQ publie le document *La formation des enseignantes et des enseignants en adaptation scolaire* qui précise les rôles et les compétences attendues des titulaires (Horth, 1998). Les rôles se déclinent en quatre volets : « soutien à l'élève en classe ordinaire », « titulaire de classe spéciale », « collaboration avec tous les agents de l'éducation et les parents » et un rôle de « guide et de soutien auprès des enseignantes, des directions d'école et des commissions scolaires » (Horth, 1998).

À ce jour, le programme agréé du baccalauréat en enseignement en ASS est dispensé dans sept universités au Québec (MEQ, 2021).

1.1.2 Les deux réformes de la formation à l'enseignement

Le champ de l'ASS a évolué au gré des réformes, des mouvements sociaux et politiques tout comme la formation à l'enseignement. En effet, deux réformes importantes ponctuent la formation des enseignantes au Québec : la réforme de 1994 et celle de 2001 (Tardif, 2013).

De la fin des années 60 au début des années 90, les programmes de formation à l'enseignement primaire, en ASS et en orthopédagogie s'étalent sur une durée de trois ans et comportent entre 200 et 300 heures de stages pratiques (Lenoir, 2010). Une fois leurs études terminées, les candidates doivent réussir un stage probatoire de deux ans avant de pouvoir obtenir leur brevet d'enseignement (Lenoir, 2010). Le stage est supervisé par la direction d'école avec l'aide d'enseignants en fonction (Nault, 1993).

Cette mesure est abolie au début des années 90 alors que la formation initiale est profondément modifiée. Sous l'impulsion du paradigme de professionnalisation de l'enseignement, plusieurs modifications sont apportées dès 1994 : la formation des futures enseignantes est allongée à quatre ans (120 crédits), le volet des stages pratiques atteint minimalement 700 heures, les cours doivent être davantage arrimés à la réalité terrain pour améliorer l'intégration des notions théoriques, un accent est mis sur la diversité des milieux de stages offerts et un brevet est délivré à la fin de la formation initiale (Mukamurera, 2005; Desjardins et Dezutter, 2009). Le volet des stages est bonifié afin de mieux préparer les futures enseignantes lors de leur insertion professionnelle en leur permettant de participer « à la vie de l'école » (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec (MELS), 2008, p. 6). Dans ces mêmes années, après la disparition de la période d'essai (stage probatoire), une collaboration plus étroite s'installe entre les milieux scolaires et les milieux universitaires : un partage de responsabilités est officialisé par le MEQ concernant la formation pratique en stage (MEQ, 1994). Dorénavant, un superviseur universitaire et un enseignant associé, tous deux expérimentés, accompagnent les futures enseignantes (Mukamurera, 2005). Dans le cadre de leur stage, les stagiaires sont donc appelées à prendre progressivement la place de leur enseignante associée qui elle assure continuellement leur accompagnement durant la période prescrite (Dufour et Meunier, 2016).

Durant les années 90 et 2000, une préoccupation croissante vis-à-vis de la réussite et du décrochage scolaire mène entre autres, en 1996, à la tenue des États généraux sur l'éducation (Proulx et *al.*, 1997). Ce mandat, réalisé en deux périodes, débute par des consultations dans toute la province pour faire état de la situation de l'éducation au Québec (Commission des États généraux sur l'éducation, 1996). Dans un deuxième temps, dans le rapport final, dix chantiers ont été dégagés à titre de priorités d'action en matière d'éducation (Commission des États généraux sur l'éducation, 1996).

À la suite des États généraux de 1996, la mission de l'école québécoise se décline dorénavant en trois fonctions : l'instruction, la socialisation et la qualification (MEQ, 2001). Les réflexions se poursuivent quant

au système d'éducation et, en 2001, la réforme du « nouveau pédagogique » voit le jour (Tardif, 2013). Cette dernière inaugure notamment l'approche par compétences autant pour les élèves que pour les étudiantes en formation à l'enseignement. La figure de l'enseignante qui émerge alors est celle de « l'enseignant[e] professionnel[le] », privilégiée dans la publication du document ministériel *La formation à l'enseignement. Les orientations, les compétences* (MEQ, 2001) qui met en lumière le rôle attendu de ce dernier (Bourgeois et Robichaud, 2018, p. 49).

Les modifications apportées à la formation initiale des enseignantes avec la réforme du nouveau pédagogique ont pour but de « permettre ainsi aux universités de former des futur[e]s maitres qui sauront répondre, de manière pertinente, critique et créative, aux besoins éducatifs de la société » (MEQ, 2001, p. ix). Cette réforme, souhaitant « unifier la conception générale de la formation à l'enseignement » (Tardif, 2013, p. 279), se fonde du même coup sur un référentiel de compétences commun à toutes les universités.

Le référentiel de compétences

Dans la mouvance du « nouveau pédagogique », le premier référentiel ministériel de compétences professionnelles voit ainsi le jour. Dorénavant, les universités doivent concevoir leurs programmes de formation à l'enseignement en s'appuyant sur ce référentiel comportant 12 compétences. Pour chacune d'entre elles, des composantes sont détaillées et « chaque compétence aboutit à un niveau de maîtrise attendu au terme de la formation » (Tardif, 2013, p. 279). De plus, ce document établit un « profil de sortie » spécifique à chaque programme dont celui de l'adaptation scolaire. Ce « profil de sortie » contribue significativement à la professionnalisation et la reconnaissance sociale de cette spécialisation.

En 2020, le MEQ l'actualise sous le titre de *Référentiel de compétences professionnelles. Profession enseignante* (MEQ, 2020). Outre le fait qu'il comporte une compétence de plus, ce dernier référentiel propose de multiples changements importants afin de répondre aux défis éducatifs et sociaux actuels (MEQ, 2020) et afin d'encadrer la profession enseignante de la formation initiale à la fin de la carrière. Dans cette révision, il est avancé que bien que la formation initiale soit un jalon important du développement des compétences professionnelles enseignantes, elle est loin d'être le seul (Conseil supérieur de l'Éducation (CSE), 2014; MEQ, 2020). Entre autres, par la nature même de certaines compétences, il est impensable qu'elles soient totalement maîtrisées sur les bancs universitaires comme le souligne le Ministère. « Il faut donc considérer la formation initiale pour ce qu'elle est vraiment : à la fois une étape vers un développement professionnel continu et une préparation à l'exercice de la

profession, dans le cadre duquel seront réellement maîtrisées les compétences professionnelles » (MEQ, 2020, p. 7). L'enseignant professionnel se développe donc tout au long d'un parcours combinant sa formation initiale et des allers-retours entre sa pratique et la formation continue tout au long de sa carrière (MEQ, 2020). Par l'actualisation du référentiel de 2001, le Ministère souhaite ainsi bonifier la formation à l'enseignement pour permettre ultimement « au personnel enseignant de continuer à jouer un rôle déterminant dans la réussite éducative des élèves » (MEQ, 2020, p. 10), de valoriser les formations à l'enseignement et de redorer l'image de la profession enseignante (MEQ, 2020). Le plus récent référentiel de compétences vise toutes les enseignantes sans distinction quant à leur champ d'expertise ou à leur réalité scolaire et comprend 13 compétences professionnelles comme l'illustre le tableau suivant.

Tableau 1.1 Tableau synthèse des 13 compétences professionnelles du personnel enseignant

Tableau 1: Synthèse des 13 compétences professionnelles du personnel enseignant

 DEUX COMPÉTENCES FONDATRICES	
Compétence 1	Agir en tant que médiatrice ou médiateur d'éléments de culture
Compétence 2	Maîtriser la langue d'enseignement
 CHAMP 1: six compétences spécialisées au cœur du travail fait avec et pour les élèves	
Compétence 3	Planifier les situations d'enseignement et d'apprentissage
Compétence 4	Mettre en œuvre les situations d'enseignement et d'apprentissage
Compétence 5	Évaluer les apprentissages
Compétence 6	Gérer le fonctionnement du groupe-classe
Compétence 7	Tenir compte de l'hétérogénéité des élèves
Compétence 8	Soutenir le plaisir d'apprendre
 CHAMP 2: deux compétences à la base du professionnalisme collaboratif	
Compétence 9	S'impliquer activement au sein de l'équipe-école
Compétence 10	Collaborer avec la famille et les partenaires de la communauté
 CHAMP 3: une compétence inhérente au professionnalisme enseignant	
Compétence 11	S'engager dans un développement professionnel continu et dans la vie de la profession
 DEUX COMPÉTENCES TRANSVERSALES	
Compétence 12	Mobiliser le numérique
Compétence 13	Agir en accord avec les principes éthiques de la profession

Source : MEQ, 2020, p. 43

Le référentiel de 2020 reconnaît ainsi, tout comme Nault (1999), que le développement des compétences professionnelles chez les enseignantes débute avant même leur formation universitaire initiale et se poursuit tout au long de leur carrière. L'auteure considère elle aussi que ce processus débute avant même l'inscription en formation à l'université. Le développement professionnel des enseignantes, qualifié de processus de socialisation professionnelle à l'enseignement, comporterait cinq phases : la socialisation informelle, la socialisation formelle, l'insertion professionnelle, la socialisation personnalisée et la socialisation de rayonnement (Nault, 1999; Uwamariya et Mukamurera, 2005). Bien que le continuum de développement s'étende jusqu'à l'autoformation (socialisation de rayonnement), seuls deux moments clés du développement professionnel sont abordés dans ce chapitre, soit la formation initiale (socialisation formelle) et l'insertion professionnelle.

1.1.3 La construction de l'identité professionnelle au cours de la formation initiale

Lorsqu'elles arrivent en formation initiale, la majorité des étudiantes détiennent d'ores et déjà un bagage d'expériences liées à l'école par leur passage en tant qu'élève durant plusieurs années sur les bancs d'école (MEQ, 2020). Qui est plus, elles possèdent également des « connaissances variées sur les matières scolaires, une certaine culture générale, des habiletés numériques et une certaine maîtrise de la langue d'enseignement » (p. 87). Ainsi que le rappelle Tardif (2021), les candidates qui s'inscrivent en formation en enseignement n'arrivent pas sans bagage : « [elles] ne sont pas des cruches vides » et possèdent déjà des croyances, des idées quant au rôle de l'enseignante dans une classe.

Une fois inscrites dans un programme de formation à l'enseignement, les étudiantes reçoivent une formation initiale leur permettant de développer certaines compétences professionnelles durant les quatre années d'études universitaires. Or, elles poursuivent la maîtrise de ces compétences à l'aide de l'activité professionnelle soit l'exercice réel de leur profession (MEQ, 2020). La formation initiale ne représente alors qu'un « projet inachevé » et c'est à l'aide de la formation continue tout au long de leur carrière et de l'exercice de leur profession que les enseignantes se développent pleinement (MEQ, 2020, p. 85). L'activité professionnelle permet d'« apprendre de ce qu'on fait en l'accomplissant et apprendre sur soi en découvrant ce qu'on peut faire réellement » (MEQ, 2020, p. 84).

De plus, comme le rappelaient Gohier et ses collaborateurs près de 20 ans avant le présent référentiel (1999), dans une optique de professionnalisation de l'enseignement, c'est la « constitution d'une identité professionnelle forte chez l'enseignant[e] et, au premier chef, chez l[a] futur[e] enseignant[e] [qui en]

constitue en effet l'un de [ses] moteurs » (p. 22). De plus, en développant leur identité professionnelle, les futures enseignantes et celles en fonction alimentent à leur tour la définition même de la profession.

Comme le travail enseignant vise ultimement à favoriser la réussite éducative des élèves, les enseignantes œuvrent dans trois champs d'intervention : 1) pour leurs élèves en classe ou à l'extérieur, 2) en interagissant et en collaborant avec d'autres acteurs pour les élèves ainsi 3) que tout ce qui touche l'exercice du professionnalisme enseignant et de l'appartenance à la profession (MEQ, 2020). Bien que l'individu visé par le travail enseignant soit l'élève, pour y arriver, l'enseignante doit inévitablement développer sa capacité à travailler en équipe comme le souligne le Ministère :

Former des enseignantes et des enseignants capables de travailler en équipe et qui comprennent que le travail collaboratif est au cœur de l'enseignement appelle le développement d'une identité professionnelle forte et de compétences particulières. Il s'agit donc d'un autre objectif important de la formation à l'enseignement. (MEQ, 2020, p. 24)

En plus des connaissances sur les populations d'élèves et leur processus d'apprentissage, celles de la discipline et du programme d'études ainsi que celles qui concernent des stratégies didactiques et pédagogiques (MEQ, 2020), les enseignantes doivent également « s'engager dans un développement professionnel continu et dans la vie de la profession » qui représente le libellé de la compétence 11 du référentiel de 2020. Bien que le référentiel l'évoque à demi-mot, l'identité professionnelle, découle entre autres de cette compétence.

Par ailleurs, lorsqu'il aborde les principes à la base de l'enseignement, le Ministère évoque le concept d'identité professionnelle, notamment en termes de relation qui existerait entre la personne enseignante et les normes collectives de la profession :

L'enseignement est donc orienté par des valeurs. Cette orientation définit le cadre normatif de l'activité de l'enseignante ou de l'enseignant, c'est-à-dire l'ensemble des valeurs qui guide ses décisions, ses attitudes et ses actes non seulement dans ses relations avec ses élèves, mais aussi envers elle-même ou lui-même et ses partenaires. (...) Ce cadre normatif s'incarne dans la personne de l'enseignante ou de l'enseignant, dans ses attitudes, ses dispositions, ses façons d'être et d'interagir avec ses élèves. (MEQ, 2020, p. 26).

Le Ministère soulève également l'importance d'attirer de futures enseignantes possédant déjà ces attitudes et ces dispositions et qui sont enclines à adhérer « subjectivement à ce cadre normatif » (MEQ, 2020, p. 27).

Enfin, tel que l'article 22.0.1 de la loi 40 l'indique (Projet de loi 40, 2020), l'obligation de formation continue imposant minimalement 30 heures de formation continue pour chaque période de deux ans pour toutes les enseignantes agira à son tour sur la construction de l'identité professionnelle alors qu'elles acquerront de nouvelles connaissances. Dorénavant, le développement professionnel des enseignantes s'inscrit dans un continuum et les principales actrices doivent s'engager dans sa construction tout au long de leur carrière tout comme la nouvelle version du référentiel le souligne.

1.2 L'insertion professionnelle en enseignement

Autre moment important dans la carrière enseignante : l'insertion professionnelle. Dans une perspective développementale dans laquelle l'enseignante joue le rôle central (Uwamariya et Mukamurera, 2005), l'insertion professionnelle se situerait entre le moment de la diplomation et l'acquisition de la permanence selon Nault et son modèle de socialisation professionnelle à l'enseignement au Québec en cinq phases (1999). D'un autre côté, le développement professionnel des enseignantes peut être abordé avec une vision axée sur la professionnalisation entre autres par le développement de compétences professionnelles permettant de pratiquer une profession (Uwamariya et Mukamurera, 2005). Pour Mukamurera (2014), l'insertion professionnelle, aux côtés de la formation initiale et de la formation continue, constitue l'une des trois phases du développement professionnel.

1.2.1 Les conditions de travail des enseignantes

L'insertion professionnelle en enseignement ne peut être abordée sans évoquer l'état des conditions de travail actuelles des futures enseignantes en début de carrière. En plus de devoir conjuguer avec les défis liés à leur nouveau statut, elles doivent également entrer dans une profession où les conditions de travail se dégradent depuis plusieurs années (Mukamurera et Balleux, 2013). Gonthier (2020) souligne que ce sont « la charge de travail excessive, la précarité, les attentes élevées des directions d'établissement, des lacunes relevées dans la formation initiale ainsi que le manque de mesures de soutien et d'accompagnement » (p. 6) qui représentent les aspects déficients les plus importants.

Par ailleurs, il est primordial de souligner qu'à celles-ci s'est ajouté plus récemment le contexte pandémique de la Covid-19. Nul besoin de rappeler qu'à partir de mars 2020, l'éducation a été ébranlée et ses acteurs ont dû faire face à de nombreux changements dans leurs pratiques (enseignement à distance) et leur réalité quotidienne (port du masque, distanciation sociale, respect des bulles-classe, modification des lieux de vie commune comme la cour de récréation et la cafétéria). Selon l'UNESCO (2020), ce serait

plus d'un milliard d'étudiants dans le monde qui auraient été touchés par la pandémie. Actuellement, malgré la présence de plusieurs variants du virus, les écoles du Québec accueillent les élèves sans obligation du port du masque (Gouvernement du Québec, 2022). En plus des perturbations vécues dans les écoles d'ordre primaire, secondaire et collégial, elles ont également été ressenties dans les établissements universitaires. En effet, le contexte pandémique a aussi modifié l'expérience en formation initiale de plusieurs cohortes d'étudiantes en enseignement que ces dernières en soient à leur première ou à leur dernière année de formation. En plus de l'enseignement par visioconférence implanté comme dans les autres secteurs d'enseignement, des modalités de stage ont été également modifiées par la mise en place de précisions dans le cadre de stage en situation de Covid (Université du Québec à Montréal, 2022).

S'ajoutant au contexte pandémique, la pénurie d'enseignantes qualifiées dans les écoles québécoises se fait actuellement ressentir. Selon l'Institut du Québec (2019), plusieurs facteurs démographiques et politiques influencent cette situation comme le vieillissement et les départs à la retraite, l'augmentation du nombre d'élèves dans les écoles, le projet d'implantation des classes de maternelle 4 ans ainsi que la diminution d'enseignantes diplômées pour œuvrer au secondaire. En plus de ces facteurs, des absences d'enseignantes doivent être considérées annuellement, telles que celles suscitées par les congés parentaux, les arrêts maladie, les prêts de service et les décès (Institut du Québec, 2019). En effet, bien que le nombre de finissantes québécoises ayant obtenu un brevet d'enseignement en 2020-2021 soit de 3884 dont 577 octroyés à des finissantes en enseignement en ASS, il appert qu'une proportion importante du personnel enseignant au Québec est actuellement composée d'enseignantes non légalement qualifiées, tels que le démontrent les statistiques obtenues (Direction de l'accès à l'information et des plaintes du Ministère de l'Éducation, 2022) et présentées dans le tableau suivant.

Tableau 1.2 Nombre de brevets, tolérances, autorisations et permis d'enseigner octroyés en 2020-2021 au Québec

Brevets d'enseignement délivrés par la Direction de la titularisation du personnel enseignant	Tolérances d'engagement	Autorisations provisoires d'enseigner	Permis probatoires d'enseigner
3884	3757	526	307

Pour contrer la pénurie enseignante, plusieurs ministères dont celui de l'Éducation ont annoncé en janvier 2022 (Gouvernement du Québec, 2022, 24 janvier) quelques mesures incitatives pour « attirer, former et requalifier un plus grand nombre de ressources d'ici 2026 », allant du rapatriement des enseignantes retraitées en les payant à leur taux de fin de carrière dès le premier jour, au devancement des séances d'affectation du personnel enseignant afin de distribuer le plus de postes possibles avant le 1^{er} juillet. De plus, jusqu'en 2025, l'article 63.1 du Règlement sur les autorisations d'enseigner, rend maintenant les autorisations provisoires accessibles à toute étudiante inscrite à une formation en enseignement (peu importe le nombre de crédits obtenus) et les personnes ayant un baccalauréat avec au moins 15 crédits dans une des matières du régime pédagogique (Gouvernement du Québec, 2022a).

Par ailleurs, le ministère de l'Éducation a mis sur pied trois programmes de bourses afin de favoriser la rétention des futures enseignantes en leur offrant un soutien financier pendant leurs études (Gouvernement du Québec, 2022b). Premièrement, un programme de bourses d'excellence aux futures enseignantes est en vigueur pour les étudiantes ayant un dossier scolaire de haut niveau afin de soutenir leur persévérance (Gouvernement du Québec, 2022c). Deuxièmement, une bourse de persévérance pour la réussite des stagiaires d'une valeur de 3900\$ est octroyée à toutes les étudiantes réalisant leur stage final pour les soutenir et les encourager à persévérer pendant cette dernière étape de leur formation (Gouvernement du Québec, 2022d). Or, à ce jour, plusieurs programmes en enseignement dont celui en ASS ne figure plus dans le programme de bourses pour les stagiaires. À ces programmes s'ajoute le programme de bourses Perspective Québec visant à augmenter le nombre de personnes qualifiées dans des domaines jugés essentiels et en pénurie de main-d'œuvre (Gouvernement du Québec, 2022e). Les étudiantes en enseignement se verront remettre un montant de 2500\$ pour chaque session réussie. Ces trois programmes s'ajoutent au programme déjà existant de prêts et bourses de l'Aide financière aux études. La valorisation de la profession enseignante et de sa formation par le gouvernement *via* cet engagement financier prévu jusqu'en 2023-2024 aura probablement un impact sur l'attraction des futures étudiantes et sur la représentation qu'elles ont de la profession.

Quoi qu'il en soit, et ce bien avant la Covid-19 et la pénurie de main-d'œuvre, les conditions de travail des enseignantes québécoises et la complexité de leur processus d'insertion professionnelle étaient déjà questionnées.

Par ailleurs, pour faciliter le début de carrière des néoenseignantes, un programme d'insertion professionnelle a vu le jour récemment dans la dernière entente conclue entre le comité patronal de négociation pour les centres de services scolaires francophones (CPNCF) et plusieurs syndicats afin d'institutionnaliser la fonction d'enseignante mentore (CPNCF, novembre 2021, décembre 2021). En effet, dans le but de soutenir les néoenseignantes en début de carrière et de favoriser leur insertion ainsi que leur persévérance dans la profession enseignante, le Ministère octroie une mesure budgétaire pour l'année scolaire 2022-2023 équivalant à 400 enseignantes mentores travaillant à temps plein pour l'ensemble des centres de services. La nomination de ces enseignantes revient en premier lieu aux centres de services scolaires (CSS) qui devront par la suite consulter le syndicat ainsi que le Comité de participation des enseignantes et des enseignants aux politiques de l'école (CPNCF, novembre 2021, décembre 2021). Les enseignantes mentores se verront ainsi libérées entre 20 et 40 % de leur tâche éducative et bénéficieront d'une compensation financière pour l'accompagnement des enseignantes inscrites au programme d'insertion professionnelle (Alliance des professeures et professeurs de Montréal, 2021). Inversement, les enseignantes en insertion professionnelle c'est-à-dire durant leurs deux premières années scolaires en enseignement se doivent de participer au programme d'insertion professionnelle mis en place dans leur CSS (CPNCF, novembre 2021, décembre 2021). Elles y sont éligibles pendant cinq ans, mais leur participation est volontaire après la période obligatoire de deux ans. Le temps de cette implication dans le programme d'insertion professionnelle de la part des néoenseignantes est reconnu à l'intérieur de leur tâche professionnelle (CPNCF, novembre 2021, décembre 2021).

En résumé, l'insertion professionnelle des néoenseignantes constitue un moment délicat dans leur développement professionnel. Le contexte pandémique et de pénurie d'enseignantes qualifiées ajoute des défis aux protagonistes en début de carrière. Les différents dispositifs mis en place récemment par les CSS et le gouvernement en témoignent. En plus des conditions de travail en début de carrière qui concernent l'ensemble du corps enseignant s'ajoute l'aspect de la complexité du travail propre au champ de l'ASS dont les caractéristiques sont détaillées dans la section suivante.

1.2.2 L'adaptation scolaire aujourd'hui : la diversité et la complexité du champ

Selon les statistiques obtenues par la Direction de l'accès à l'information et des plaintes du ministère de l'Éducation, en 2020-2021, 12 562 enseignantes sur un total de 99 414 enseignantes, soit 12,6 % du corps enseignant, œuvrent en ASS en formation générale des jeunes dans le réseau public au Québec (2022). Ayant obtenu un brevet d'enseignement à la suite de quatre années de formation à l'université, les

néoenseignantes en ASS se retrouvent devant un vaste champ de possibilités professionnelles dans le milieu scolaire québécois. Souvent, ces tâches d’enseignement requièrent pour la nouvelle enseignante (en ASS) des qualifications et des compétences plus élevées que ce qu’elle possède en début de carrière (Gonthier, 2020).

Dans cette section, la réalité enseignante au niveau primaire sera mise de l’avant reconnaissant ainsi la distinction entre certaines réalités propres au primaire ou au secondaire comme la composition des tâches. En effet, comme le souligne Gonthier (2020) qui a interrogé de nouvelles enseignantes en ASS à l’ordre secondaire, ces dernières ont retrouvé en moyenne cinq différentes matières dans leur tâche et « souvent abordées tant aux ordres primaire que secondaire » (p. 116).

En premier lieu, les nouvelles enseignantes peuvent travailler auprès de populations d’élèves très diversifiés. Plusieurs populations d’élèves handicapés ou en difficulté d’adaptation ou d’apprentissage (EHDA) fréquentent les classes (ordinaires ou spécialisées) des écoles primaires. En se référant au document de l’organisation des services éducatifs pour les élèves à risque et HDAA (MELS, 2007), ce sont onze codes administratifs qui y figurent afin de mieux décerner les services pour ces élèves tels que présentés dans le tableau suivant.

Tableau 1.3 Codes de difficulté appliqués aux élèves HDAA

14 Trouble grave du comportement	23 Déficience intellectuelle (DI) profonde	33 Déficience motrice légère ou organique	42 Déficience visuelle	50 Troubles envahissants du développement	99 Déficience atypique
	24 Déficience intellectuelle (DI) moyenne à sévère	34 Déficience langagière	44 Déficience auditive	53 Trouble relevant de la psychopathologie	
		36 Déficience motrice grave			

Source : MELS, 2007

Deuxièmement, ces enseignantes peuvent également travailler dans des structures variées. En ce qui concerne les modalités de regroupement des élèves handicapés ou en difficulté d’adaptation ou d’apprentissage (EHDA), dans la section « Fonctions et pouvoirs reliés aux services éducatifs dispensés

dans les écoles » de la Loi sur l’instruction publique (LIP), l’article 235 stipule entre autres que le centre de services scolaire (CSS) doit prévoir « les modalités de regroupement de ces élèves dans des écoles, des classes ou des groupes spécialisés », mais aussi « les modalités d’intégration de ces élèves dans les classes ou groupes ordinaires et aux autres activités de l’école ainsi que les services d’appui à cette intégration et, s’il y a lieu, la pondération à faire pour déterminer le nombre maximal d’élèves par classe ou par groupe » (LIP, 2021). Il n’est pas mentionné explicitement de quel type de classes il s’agit. Ces dernières, tout comme leur terminologie, varient donc d’un CSS à un autre.

La diversité des populations d’élèves et des structures implique par ailleurs que les enseignantes ont à adapter le programme en fonction des élèves, voire composer avec plusieurs programmes de formation en même temps. Tous les élèves, dont ceux qui rencontrent des difficultés d’apprentissage ou ont un handicap, sont visés par le Programme de formation de l’école québécoise (PFEQ) (MELS, 2007). Les enseignantes en ASS doivent travailler avec le même programme en ayant toutefois des élèves présentant des besoins variés et très différents de ceux qui fréquentent les classes dites ordinaires. En termes de charge de travail au quotidien, ces enseignantes doivent accompagner des élèves ayant des besoins particuliers pour lesquels il faut adapter l’enseignement et le matériel, avoir recours à de la différenciation pédagogique soit sous la forme de la flexibilité, de l’adaptation ou de la modification des attentes face aux exigences du PFEQ et tenir compte des objectifs inscrits à leur plan d’intervention (Dufour et Meunier, 2016). De plus, ces enseignantes doivent enseigner la majorité du temps à des groupes d’élèves hétérogènes en ce qui a trait aux niveaux scolaires. Elles sont donc appelées à maîtriser et à utiliser quotidiennement plusieurs aspects du programme de formation. Par exemple, dans le cas où une enseignante œuvre dans une classe accueillant des élèves ayant une déficience intellectuelle profonde, elle doit travailler avec le *Programme éducatif CAPS-I – Compétences axées sur la participation sociale* (ministère de l’Éducation et de l’Enseignement supérieur du Québec (MEES), 2019). Ou encore, les enseignantes du primaire peuvent également œuvrer dans des classes préscolaires. L’enseignement desservi dans ce cycle doit maintenant tenir compte du nouveau *Programme-cycle de l’éducation préscolaire* (MEQ, 2021a).

En plus des populations d’élèves variées, des diverses modalités de regroupement et des programmes, les enseignantes doivent collaborer avec divers partenaires. En effet, le travail enseignant, qu’il soit considéré comme une tâche ou une activité (Mukamureka *et al.*, 2019), est complexe et présente plusieurs enjeux. Tardif et Lessard (1999, cité dans Mukamureka *et al.*, 2019) le caractérisent par une multitude de tâches,

divers impératifs à considérer, des codes présents (formels, informels, flous) et des échanges nécessaires avec différents « acteurs scolaires ». Si nous nous rapportons à la réalité en ASS, les enseignantes sont appelées à collaborer et à travailler en équipe multidisciplinaire avec différents professionnels et les parents selon les besoins de leurs élèves pour, entre autres, rédiger le plan d'intervention. De plus, cette collaboration et ces relations représentent une portion importante du quotidien et exigent une grande charge affective pour ces enseignantes (Dufour et Meunier, 2016).

Le champ de l'ASS est vaste tout comme les tâches qu'il propose et les appellations associées (Giguère, 2018). En obtenant un brevet d'enseignement à la fin d'un baccalauréat en enseignement en ASS au profil primaire, il est possible d'agir à titre de titulaire de classe dite spécialisée et en tant qu'orthopédagogue puisque la formation de premier cycle en orthopédagogie a été évacuée (Boudreau, 2012) et fusionnée avec la formation en ASS (Laplante, 2012). Toutefois, en général, une différence apparaît quant à leur rattachement organisationnel : les enseignantes en ASS qui travaillent dans des classes spéciales font partie des services éducatifs pour les EHDA tandis que le travail des orthopédagogues, quant à lui, découle des services éducatifs complémentaires (Boudreau, 2012). Actuellement, même si un programme de deuxième cycle en orthopédagogie existe, il n'est pas obligatoire de le détenir pour obtenir une tâche d'orthopédagogie dans les CSS au Québec et aucun organisme ne régit officiellement les compétences professionnelles des orthopédagogues (Laplante, 2012) quoiqu'une association existe (l'Association des orthopédagogues du Québec). En plus des appellations différentes, comme le rappelle Prud'homme, le métier d'« orthopédagogue » n'existe qu'au Québec et s'est constitué à partir d'un amalgame de professions européennes ou américaines issues « de la « pédagogie corrective », de l'action « médico-pédagogique », de la « logopédie », de la « special education », de la « compensatory education » ou du « remedial teaching » (Prud'homme, 2018, p. 8).

Enfin, les enseignantes en ASS peuvent vivre de l'isolement au sein de leurs équipes-écoles. En effet, Ménard (2021) a identifié une triple ségrégation vécue par celles travaillant dans des classes spécialisées auprès d'élèves du primaire identifiés comme ayant un trouble relevant de la psychopathologie : spatiale, temporelle et professionnelle. Ségrégation spatiale, car les classes d'ASS sont isolées dans une aile, un corridor ou un sous-sol. Du point de vue temporel, du fait que les enseignantes en ASS et leurs élèves possèdent un horaire différent du reste de l'école. Et enfin, une ségrégation professionnelle en sens que les enseignantes en ASS ne relèvent pas de la même direction et que le service offert par ces dernières n'est pas intégré à l'école.

Que ce soit en termes de populations d'élèves, de structures, de programmes, de partenaires de travail, de tâches et de ségrégation vécue dans leur milieu de travail, les étudiantes qui terminent leur baccalauréat en ASS entrent dans un champ riche en possibilités, certes, mais très complexe en termes d'identité professionnelle.

1.2.3 L'identité professionnelle lors de l'insertion professionnelle

La période de l'insertion professionnelle serait, pour de jeunes enseignantes, difficile et remplie de défis. Mukamurera (2005) décrit les débuts des enseignantes comme un moment où elles se sentent laissées seules face à une nouvelle réalité difficile et lourde de responsabilités, « comme si elles sautaient en parachute au début de leur carrière » (p. 321). Après quatre années de formation et 700 heures d'expérience accumulées en stage, les étudiantes sont d'avis que leur formation initiale est répétitive et trop axée sur la théorie (Goyette et Martineau, 2018). Malgré toute cette préparation, plusieurs nouvelles enseignantes continuent de vivre un « choc de la réalité » en début de carrière, lors de leur insertion professionnelle (Mukamurera, 2005). Du point de vue d'enseignantes débutantes ayant cinq ans et moins d'expérience, bien qu'elles se sentent plus ou moins préparées à l'insertion professionnelle par l'université et les milieux scolaires, ce sont toutefois les stages qui constituent le moyen le plus formateur à l'égard de l'insertion professionnelle (Dufour et al., 2019).

Plus spécifiquement, lorsqu'il est question de l'insertion professionnelle des enseignantes débutantes en ASS, Giguère et Mukamurera (2019) ont identifié différents types de difficultés vécues lors de l'insertion professionnelle. Les difficultés exposées réfèrent à l'approche multidimensionnelle de l'insertion professionnelle de Mukamurera et al. (2013) :

[...] celles liées à **l'intégration en emploi** comme « le délai d'attente de l'emploi, le statut, la durée et la stabilité de l'emploi ainsi que le salaire » (Mukamurera et al., 2013, p. 16), à **l'affectation spécifique et aux conditions des premières tâches** qui concernent « la nature, les composantes et l'organisation de la tâche, le lien entre la tâche spécifique et le champ particulier de formation, la stabilité de tâche et de milieu, la charge de travail, etc. » (Mukamurera et al., 2013, p. 16), à **la socialisation organisationnelle** qui s'explique par « l'adhésion de l'enseignant[e] débutant[e] à la culture organisationnelle de son nouveau milieu d'accueil, la familiarisation avec ce milieu, à la fois sur le plan physique et organisationnel, sur le plan social, et sur le plan philosophique et politique » (Mukamurera et al., 2013, p. 16), à **la professionnalité** déclinée comme « l'adaptation et la maîtrise du rôle professionnel, par le développement de savoirs et compétences spécifiques au métier » (Mukamurera et al., 2013, p. 16) et à **la dimension personnelle et psychologique** avec les enjeux tels que la « gestion émotionnelle (choc de la réalité, craintes diverses, désillusion, stress), d'accomplissement personnel, de développement de soi, notamment en lien avec la

confiance en soi, l'estime de soi, le sentiment d'efficacité personnelle, ses représentations du métier et son engagement professionnel (motivations, persévérance, implications) (Mukamurera *et al.*, 2013, p. 16) ».

Dans l'étude de Giguère et Mukamurera (2019), les auteures analysent notamment 50 questionnaires complétés par des enseignantes en ASS ayant cinq ans ou moins d'expérience afin de mieux comprendre leurs besoins de soutien. Cette analyse montre que 90 % des répondantes estiment que l'enseignante débutante aurait besoin d'« être rassuré[e] et confirmé[e] dans ce qu'[elle] fai[t] » et qu'elle aurait besoin d'« écoute, [d']empathie, [d']encouragement [et de] confiance en [elle] (soutien émotionnel) dans les moments difficiles ou lors des doutes ». Par ailleurs, 78 % d'entre elles évoquent également des besoins en lien avec le « développement personnel (connaissance de soi, confiance en soi, sentiment d'efficacité, image positive de soi comme enseignant[e]) » et 49 % avec la « persévérance dans la profession enseignante » (Giguère et Mukamurera, 2019, p. 7).

Malgré une formation initiale plus longue qui inclut davantage d'heures de stage pour permettre aux stagiaires de se développer, plusieurs débutantes en ASS expriment une fragilité identitaire susceptible d'affecter leur persévérance dans le métier.

1.3 Les défis identitaires des néoenseignantes

Gohier *et al.* (2001) présentent la construction de l'identité professionnelle des enseignantes comme étant « un processus dynamique et interactif de construction d'une représentation de soi en tant qu'enseignant » (Gohier *et al.*, 2001, p. 9) influencé par des périodes de remise en question qui émergent à la suite de conflits internes ou externes vécus par l'individu. En se développant professionnellement, les néoenseignantes vivent des transformations identitaires de différents degrés et à des moments différents. Tout d'abord, la formation initiale en enseignement représente le premier lieu du développement de l'identité professionnelle des futures enseignantes (Gohier, 1998). Beauchamp et Thomas (2009) soulignent que pour les étudiantes, les défis identitaires sont nombreux de la formation initiale à la pratique réelle, car elles doivent faire face à différents changements : « of what teaching is or should be, relating to the identities of others, becoming agents of their own identity development³ » (p. 185). Pour Gonzalez *et al.* (2018), il existe deux formes de tensions liées à l'identité qui peuvent survenir au cours de la formation initiale, notamment ce qu'elles qualifient de « pré-choc de la réalité » (p. 17). Elles

³ Traduction libre : ce qu'enseigner est ou devrait être, au regard de l'identité des autres, devenir les principaux acteurs (ou « architectes ») du développement de leur propre identité.

mentionnent que ce « pré-choc » nait lorsque les étudiantes, dans le contexte de leurs expériences en stage, découvrent le métier réel. Van Nieuwenhoven et Van Mosnenck (2014) ajoutent que les périodes de stage représentent une première occasion de mobiliser l'identité professionnelle des étudiantes en enseignement. Périer (2014, cité dans Ambroise *et al.*, 2017), quant à lui, met en lumière l'incertitude vécue par l'enseignante débutant dans le métier et les multiples négociations en termes de « ses rapports aux autres, au métier et la construction de son identité professionnelle » (p. 5). En plus d'être un défi pour les jeunes enseignantes, Kremer et Hofman (1985, cités dans Gohier *et al.*, 2007) évoquent un lien entre la dépression vécue chez les enseignantes et une identité professionnelle faible.

Durant la formation initiale, la préparation offerte aux étudiantes pour affronter les différents moments de leur parcours professionnel joue un rôle important sur leur identité professionnelle selon Goyette et Martineau (2018). À la suite de leur recherche auprès de 21 diplômés en enseignement secondaire et primaire concernant leur vision d'eux-mêmes en tant que professionnels, Thomas et Beauchamp (2007) soulignent que malgré le fait qu'ils soient capables de décrire les responsabilités et les rôles d'un enseignant, ces néoenseignants se trouvent dans l'impossibilité d'expliquer réellement ce que c'est qu'être un enseignant. Nonobstant le fait que le décrochage professionnel concerne plusieurs enseignantes ayant des parcours et des caractéristiques variés, ce sont davantage les nouvelles enseignantes qui abandonnent la profession (Karsenti *et al.*, 2013), et considérant que l'identité professionnelle se construit dès la formation initiale (Goyette et Martineau 2018), il semble important d'explorer celle des étudiantes finissantes en ASS compte tenu notamment de leur contexte de travail très différent des autres champs d'enseignement. Comme le soulignent Dufour et Meunier (2016), ces futures enseignantes en ASS doivent être « polyvalent[e]s, préparé[e]s à intervenir dans les divers contextes d'enseignement soit les classes spéciales, qui se déclinent selon un large éventail, ou en soutien aux élèves intégrés, et ce, selon plus d'un modèle de services » (p. 67).

1.4 Synthèse et la question de recherche

Débutant en 1966 avec la première licence en « enfance exceptionnelle » à l'Université de Montréal (Prud'homme, 2018), l'histoire de la formation universitaire en adaptation scolaire au Québec est récente. Depuis, plusieurs injonctions l'ont affectée, telles que les deux réformes de la formation à l'enseignement de 1994 et de 2001 (Tardif, 2013) ainsi que la création et la mise à jour du référentiel des compétences enseignantes (MEQ, 2001, 2020). En à peine un peu plus de 50 ans, la formation initiale en enseignement

en ASS a ainsi subi de nombreuses modifications, affectant du même coup la représentation de l'identité professionnelle des protagonistes y étant inscrites.

Qui plus est, débiter en enseignement, peu importe la spécialisation, représente un défi de taille pour les néoenseignantes, dont plusieurs vivent un « choc de la réalité » en début de carrière (Mukamurera, 2005). Quoique les enseignantes en adaptation scolaire vivent des situations similaires à l'ensemble des enseignantes, elles doivent également composer avec certaines difficultés qui sont spécifiques à leur réalité, notamment la grande variété des contextes d'enseignement et l'isolement dans les équipes-écoles (Giguère et Mukamurera, 2019; Ménard, 2021). En plus de ces défis inhérents à leur champ, les néoenseignantes en ASS déclarent vivre des difficultés lors de leur insertion professionnelle et expriment de nombreux besoins liés à leur rôle et leur identité d'enseignante dans les moments de doute, ainsi qu'en termes de développement professionnel (Giguère et Mukamurera, 2019).

La période d'insertion professionnelle des enseignantes novices, estimée à environ cinq ans (Boutin et Dufour, 2021), est une étape qui les confronte à plusieurs défis (Gingras et Mukamurera, 2008). Malgré leur formation initiale de quatre ans et l'expérience acquise au cours de 700 h de stages lors desquelles elles peuvent être confrontées à un « pré-choc de la réalité », plusieurs novices vivent quoi qu'il en soit un « choc de la réalité » lors de leur insertion professionnelle (Nault, 1993). Ce choc crée chez certaines enseignantes une détresse psychologique et peut les mener à la décision de quitter l'enseignement (Goyette et Martineau, 2018). Or ce « choc » et ce « décrochage » sont potentiellement liés au processus de construction de l'identité professionnelle (Gohier *et al.*, 2007), les étudiantes élaborant une IP en cours de formation qui serait mise à mal lors de leur insertion professionnelle. Ces constats s'ajoutent à ceux de Karsenti et ses collaborateurs (2013) rapportant que les nouvelles enseignantes seraient celles qui décrochent le plus de la profession enseignante nonobstant le fait que ce phénomène concerne plusieurs enseignantes ayant des parcours et des caractéristiques variés.

Plusieurs études ont porté sur l'insertion professionnelle des enseignantes du régulier au primaire, mais très peu d'entre elles ont interrogé les enseignantes en adaptation scolaire. Plus particulièrement, au regard de l'IP des étudiantes en enseignement, plusieurs études se sont penchées sur celles se destinant au champ de l'éducation physique (Roux-Perez, 2006; Perez, 2006), à la musique (Blondin *et al.*, 2010), à l'enseignement préscolaire (Chang-Kredl et Kingsley, 2014), à l'enseignement primaire (Gohier *et al.*, 2007, 2008), à l'enseignement secondaire (Martineau et Presseau, 2012) ou agissant comme enseignant-

ressource (Ferré et Bedoin, 2021). Cependant, aucune étude ne concerne celles en ASS dans un contexte scolaire québécois et à un moment où la profession enseignante rencontre des défis inédits d'où l'importance de cette étude. Considérant que l'IP se construit dès la formation initiale (Goyette et Martineau 2018) et que le nouveau référentiel de compétences professionnelles de la profession enseignante avance que les enseignantes et leurs compétences se développent tout au long de leur carrière (MEQ, 2020), l'étude proposée vise à explorer l'IP des étudiantes finissantes en ASS. Cette exploration contribuera à produire des connaissances, qui sont peu nombreuses, sur ces futures enseignantes œuvrant dans le champ de l'ASS et ainsi alimenter les réflexions entourant leur formation initiale et leur insertion professionnelle.

Le but de cette recherche est donc d'explorer l'IP de néoenseignantes en ASS à la veille de leur entrée sur le marché du travail. La question de recherche est : quelle identité professionnelle des étudiantes finissantes en enseignement en adaptation scolaire ont-elles élaborée au terme de leur formation initiale?

1.4.1 La pertinence sociale

Cette recherche trouve sa pertinence sociale dans l'apport de connaissances à propos des futures enseignantes en ASS pour toutes les instances publiques les formant, les encadrant, les évaluant, les accompagnant et les embauchant. Plus particulièrement, les établissements de formation tels que les universités, les bureaux de la formation pratique (placement en stage), les superviseuses de stage, les enseignantes associées (EA) et les CSS. Plus globalement, cette recherche apporte des connaissances liées à ces enseignantes pour le MEQ qui bâtit les référentiels de compétences et les différentes politiques éducatives. En connaissant mieux l'identité professionnelle de ces futures enseignantes, leur accompagnement lors de leur formation initiale pourra être bonifié et il sera possible de mieux les outiller dans leur transition d'étudiante à professionnelle pour ultimement et potentiellement réduire le décrochage professionnel en début de carrière.

1.4.2 La pertinence scientifique

Cette recherche apporte un complément d'information à la situation bien décrite du décrochage professionnel en enseignement au Québec et de l'insertion professionnelle de ces actrices. En ajoutant des données qualitatives concernant la construction de l'identité professionnelle, nous croyons qu'elles pourront être complémentaires aux recherches menées auprès des enseignantes débutantes en adaptation scolaire et leurs besoins de soutien. Considérant que cette population précise d'enseignantes

est peu étudiée actuellement, nous souhaitons que l'exploration de leur identité apporte un nouvel angle de compréhension et contribue à améliorer la formation initiale ainsi qu'à alimenter les réflexions à propos de l'insertion professionnelle de ces dernières.

CHAPITRE 2

CADRE CONCEPTUEL

Le chapitre qui suit vise à mieux définir le concept d'identité professionnelle qui est au cœur de cette recherche, ainsi que le concept connexe, celui de socialisation professionnelle. Tout d'abord, des définitions de l'identité professionnelle et plus particulièrement, de celle des enseignantes, sont exposées. Ensuite, le concept de socialisation professionnelle est présenté. Les concepts sont présentés dans le but de dégager les principaux éléments en lien avec la recherche et la méthodologie ciblée.

2.1 L'identité professionnelle

En sociologie, deux angles théoriques distincts permettent de définir la notion de profession et le concept d'identité professionnelle (Demazière et Gadéa, 2009). Dans la perspective fonctionnaliste, l'identité professionnelle se construit grâce aux normes prescrites de la profession et véhiculées à travers la socialisation professionnelle. En s'inscrivant dans cette perspective, l'identité professionnelle en enseignement cernerait ce qu'une enseignante devrait être et faire. Or, dans ce mémoire de recherche, l'identité professionnelle s'inscrit davantage dans le cadre de la perspective interactionniste, à savoir que l'identité professionnelle n'est pas le strict produit de l'incorporation des normes collectives prescrites, mais qu'elle se développe, évolue, se transforme par le biais de transactions au sein de l'individu lui-même, avec les normes professionnelles et avec les groupes et les institutions qui l'entourent. Dans ce cas de figure, la socialisation professionnelle est un processus complexe où l'individu, loin d'être passif, intervient et influence à son tour ce qu'être professionnel signifie collectivement. En d'autres termes, il n'y a pas de « poule ou d'œuf » dans la théorie sociologique interactionniste. Avant de circonscrire la définition retenue pour ce concept, un survol de différentes conceptions de l'identité est présenté pour mener à celle de l'identité professionnelle.

L'identité se développe tout au long de la vie en entrant en interaction avec différentes personnes et situations : l'identité « est une histoire, un trajet, un parcours » (Fraise-D'Olimpio et Dubar, 2008). Selon Dubar (2010), l'identité est « le résultat à la fois stable et provisoire, individuel et collectif, subjectif et objectif, biographique et structurel, des divers processus de socialisation qui, conjointement, construisent les individus et définissent les institutions » (p. 105). Doray (1992), dans son résumé de l'œuvre de Dubar, précise que l'identité est « le résultat d'un double processus d'appartenance (identité pour soi) et d'attribution (identité pour autrui) négociées et renégociées tout au cours de sa vie » (p. 309). La

construction de l'identité d'un individu met en relation plusieurs interactions de façon itérative comme l'illustre la figure suivante.

Figure 2.1 La construction de l'identité

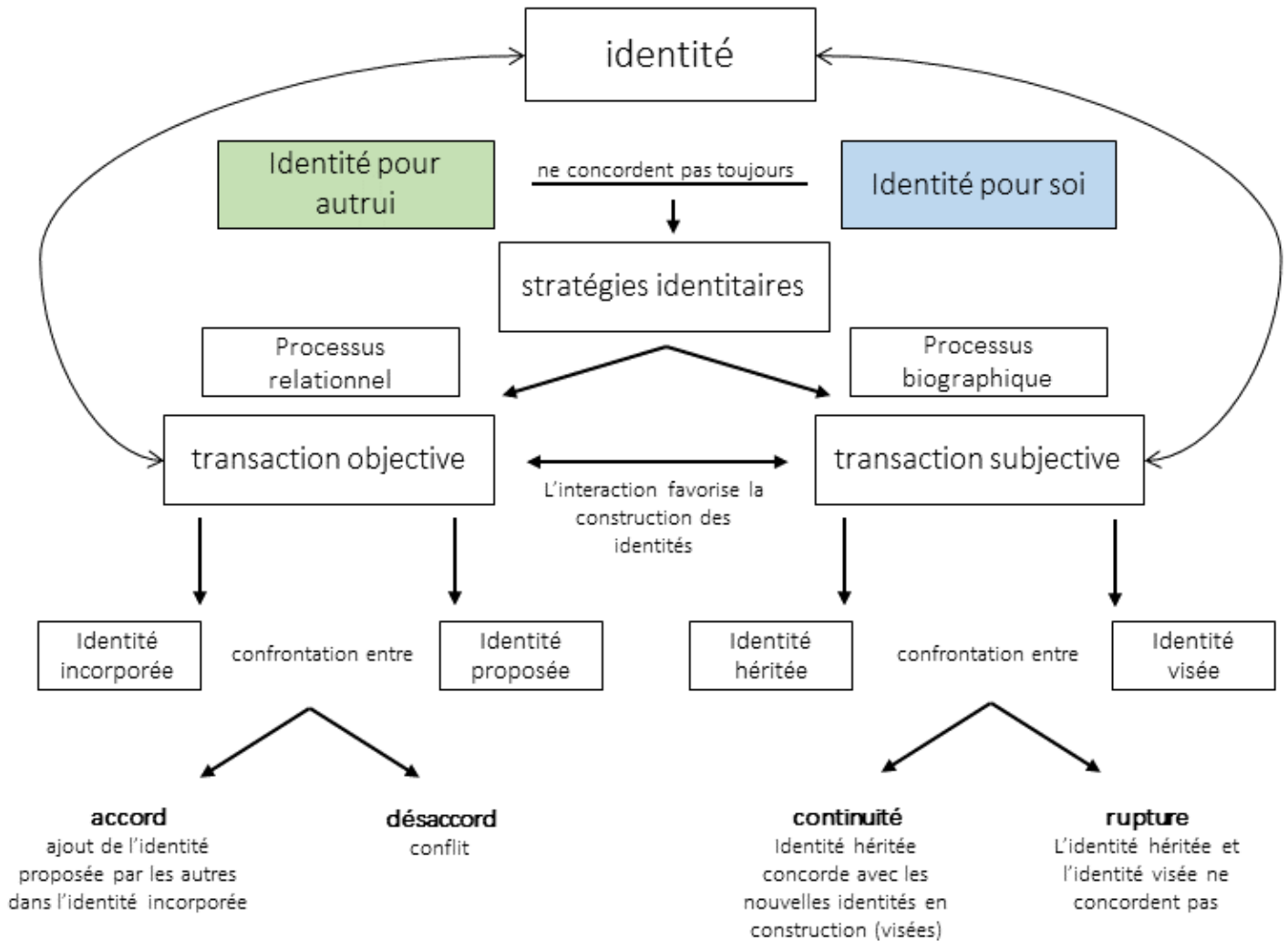


Figure inspirée de Dubar (1991) et Doray (1992)

L'individu possède une identité pour lui et une construite par les autres et par l'interaction de ces derniers avec lui-même. « L'identité pour soi » s'élabore en acceptant ou en refusant les caractéristiques identitaires issues de son histoire sociale. Simultanément, l'individu est amené à construire une « identité pour autrui » lorsqu'il entre en relation avec d'autres individus ou en intégrant des institutions. Dans ce processus, il est aussi primordial de prendre en considération le contexte social et temporel dans lequel évolue l'individu pour comprendre ses identités. Par exemple, dès l'entrée à l'école primaire, l'identité sociale de l'enfant est confrontée par le contact des autres et de leur « catégorisations » (Dubar, 2010,

p. 112). Dubar (2010) souligne la « dualité » qui peut alors se manifester entre l'identité construite pour soi et celle attribuée par les autres. Cette dualité ne s'arrête pas là, car d'autres identités sont appelées à cohabiter comme l'identité héritée socialement, l'identité scolaire ou l'identité professionnelle (Dubar, 2010). Lorsque les deux identités ne concordent pas et sont en dualité, l'individu met en place des stratégies identitaires pour atténuer cette discordance.

Les stratégies se déclinent de deux façons : par une transaction objective et une transaction subjective. Dans celle dite objective, l'individu doit composer avec l'arrimage de son identité pour lui (identité incorporée) et celle attribuée par les autres (identité proposée). Il en résulte soit un accord entre ces deux identités et une fusion de ces dernières, soit un désaccord et un rejet de celle proposée par les autres. Au regard de cette transaction et en la transposant à la réalité enseignante, l'identité incorporée correspondrait à ce que l'étudiante aurait appris en formation initiale et à laquelle elle s'identifierait. De l'autre côté, l'identité proposée serait celle avancée par les différents acteurs scolaires gravitant autour de l'étudiante en formation comme en premier lieu le corps professoral⁴ universitaire et en alternance avec les superviseurs de stage et les enseignantes associées. En plus de ces acteurs, certains artefacts composent également cette catégorie tels que les plans d'intervention, les manuels scolaires, les bulletins, les statuts professionnels, etc. Ces transactions issues du processus relationnel prennent vie dans des lieux et un contexte propres à l'enseignement. Dans le cadre du travail enseignant, il est primordial de prendre en considération les éléments liés à la tâche et ses caractéristiques (poste occupé, statut d'emploi, titre professionnel) et les relations avec les collègues (équipe de travail, syndicat).

En ce qui concerne la stratégie dite subjective, l'individu tente de faire cohabiter son identité héritée et celle qu'il souhaite élaborer de lui-même (identité visée). Deux situations peuvent survenir : soit son identité visée est en continuité avec son identité héritée, soit elle est en rupture. Pour ce qui est de cette transaction placée dans une perspective enseignante, l'identité héritée représenterait ce que l'étudiante aurait comme bagage identitaire issu de son passé sous l'influence de son histoire familiale, de ses expériences scolaires et professionnelles antérieures ainsi que des différentes implications sportives ou communautaires. Sur le plan de l'identité visée, ce serait ce à quoi l'étudiante aspire à devenir en tant qu'enseignante ainsi que ses motivations à entreprendre et s'engager dans cette profession. Les

⁴ Afin d'alléger la lecture et parce que les participantes n'en font pas la distinction, le terme corps professoral est utilisé pour définir les professeures et les chargées de cours.

transactions utilisées comme stratégies identitaires, en plus de réduire le conflit entre l'identité pour soi et pour autrui, alimentent à leur tour également la construction des identités.

L'identité personnelle (individuelle) représente l'identité sur laquelle s'appuient et se construisent par la suite d'autres identités. Pour Ferreira et ses collaboratrices (2009), l'identité personnelle représente tout ce qui précède la formation. Cette identité est importante dans l'analyse de l'identité professionnelle, car elle impacte les représentations du futur métier (Simões *et al.*, 1997, cité dans Ferreira *et al.*, 2009).

Quant à l'identité professionnelle collective, elle se construit dans la conjugaison des identités des individus et de celles proposées par les institutions, les groupes et les autres individus, tel que présenté dans la figure suivante.

Figure 2.2 La construction de l'identité professionnelle

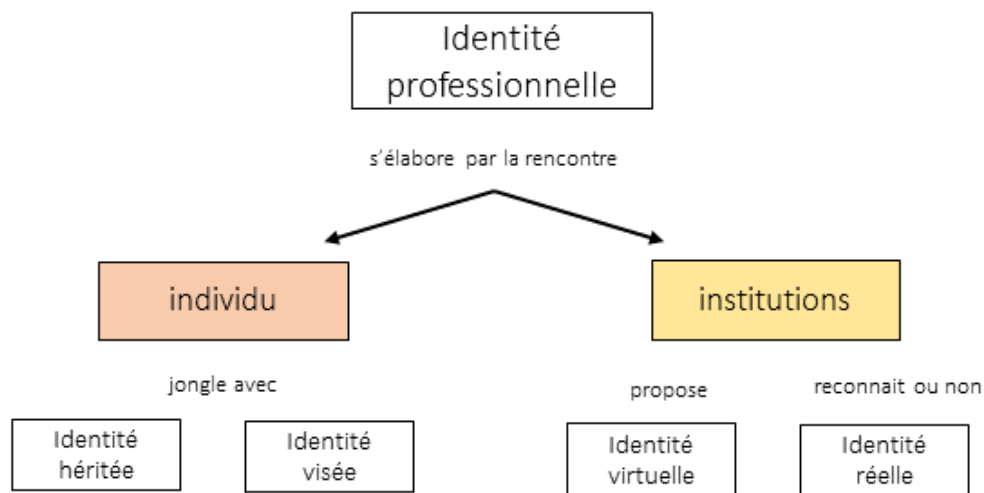


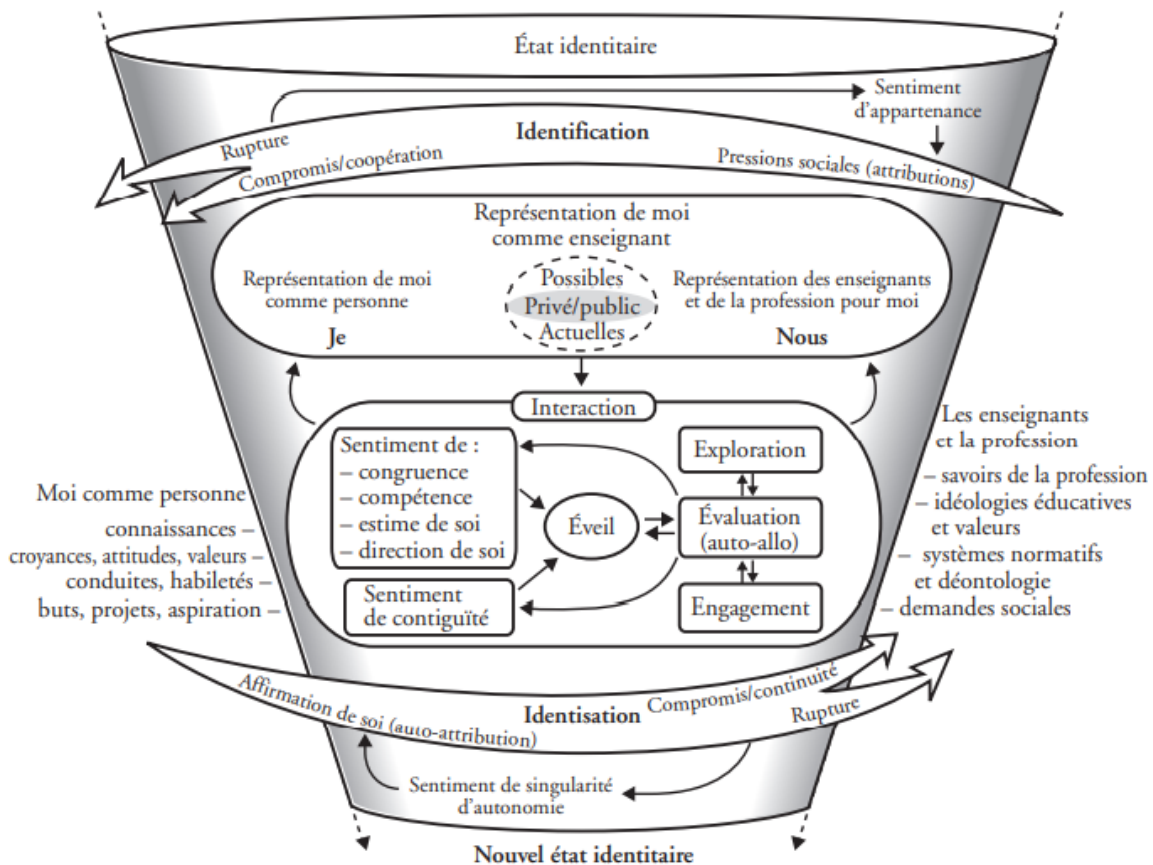
Figure inspirée de Dubar (1991) et Doray (1992)

Selon Dubar, les individus sont auteurs de leur vie et sont capables de prendre des décisions : « ils sont des agents actifs capables de justifier leurs pratiques et de donner cohérence à leurs choix. » (Dubar, 1992, p. 520).

Plus précisément, pour les enseignantes, selon Gohier et ses collaborateurs (2001), la construction de leur identité professionnelle est « un processus dynamique et interactif de construction d'une représentation de soi en tant qu'enseignant[e] » (p. 9) se situant « à l'intersection de la représentation qu'[elle] a d'[elle]-même comme personne et de celle qu'[elle] a de son rapport aux enseignant[e]s et à la profession

enseignante » (p. 13), influencée par des périodes de remise en question qui émergent à la suite de conflits internes ou externes vécus par l'individu « et sous-tendu par le processus d'identisation et d'identification » (p. 9) tel qu'illustrée à la figure suivante.

Figure 2.3 Processus de construction de l'identité professionnelle de l'enseignant



Source : Gohier et al., 2001

C'est notamment lors de la rencontre avec l'autre (« élève, direction d'école, collègue ») qu'émergent des questionnements qui alimenteront le processus de construction de l'identité professionnelle, autant chez la future enseignante que pour l'enseignante expérimentée. Ces rencontres se produisent dans le cadre de la profession et à travers divers rapports tels que le rapport au travail, aux responsabilités, aux apprenants, aux collègues et au corps enseignant et à l'école comme institution sociale (Gohier et al., 2001). Ainsi, l'« autre » représente ici parfois une personne ou un acteur non-humain. C'est également ce qu'avancent Morrissette et Demazière (2018) lorsqu'ils mentionnent que les différents contextes en

enseignement doivent être pris en considération pour comprendre comment la pratique professionnelle s'actualise en observant entre autres les conditions statutaires, institutionnelles, organisationnelles et relationnelles.

Bien que ces interactions provoquent un « choc », elles demeurent nécessaires dans le processus et sont facilitées lorsqu'une relation de confiance (ou de sentiment de contiguïté ainsi que le qualifient Gohier et ses collaborateurs, 2001) s'installe entre les deux entités concernées.

Tel que présenté dans la figure 2.3, des processus simultanés entrent en dialogue chez l'enseignante : un faisant appel aux caractéristiques psycho-individuelles et l'autre aux dimensions sociales. D'un côté, elle agit comme un individu « autonome » et de l'autre côté, elle détient un rôle de professionnelle dépendant de la « mission éducative que la société lui confie » (Gohier *et al.*, 1999, p. 44). Ces deux processus, aussi appelés processus de base complémentaires, englobent le système de représentation d'expériences personnelles et professionnelles et d'interactions. D'un côté, le sentiment de singularité de l'enseignante est confronté au sentiment d'appartenance qu'elle éprouve à l'égard de sa profession et des membres qui la composent. Ces deux dimensions et l'interaction qui en résultent en font « deux pôles indissociables du processus identitaire » (Gohier *et al.*, 1999, p. 46).

Concrètement, le processus interpellant les pressions sociales se nomme l'identification : la future enseignante est exposée à différentes pressions des membres de sa profession et tente de répondre aux critères d'une enseignante idéale. De l'autre côté, le processus mettant de l'avant l'affirmation de soi se caractérise lorsque la future enseignante cherche à se différencier des autres enseignantes et tente de trouver son unicité, ce qu'on appelle le processus d'identisation. En outre, la relation potentiellement conflictuelle entre ces deux processus représente un élément clé de la construction identitaire puisque les remises en question qui émergeront de cette dualité formeront graduellement l'identité professionnelle (Gohier *et al.*, 2001).

Ainsi que les auteurs le précisent, leur modèle se distingue de celui de Dubar (2010) par leur intégration simultanément des dimensions psychologiques de l'individu et des dimensions sociologiques dans lesquelles cet individu évolue. En effet, bien que Dubar (2010) reconnaisse la capacité de faire des choix des individus, il n'interpelle pas de dimension psychologique dans la transaction subjective qui implique l'identité héritée et visée (Gohier *et al.*, 2001).

Lors de la construction de l'identité des enseignantes, quatre fonctions l'alimenteront : l'éveil, l'exploration, l'évaluation et l'engagement. L'éveil fait référence aux interrogations par rapport à son métier. L'exploration représente les questionnements qui émergent à la suite des prises de conscience de l'enseignante. L'évaluation, qui peut se faire par soi-même ou par les autres, permet de connaître l'état du processus de construction et d'adapter ses comportements selon le résultat de l'évaluation. Enfin, l'engagement fait référence à la décision choisie pour une des options et pour la manière d'y parvenir (Chevrier *et al.*, 2007, p. 142). Les auteurs considèrent que « l'identité professionnelle atteint un niveau de maturité lorsqu'il y a eu exploration et engagement et que tous les sentiments ont pu se développer » (Chevrier *et al.*, 2007, p. 142) et que cette dernière s'intègre à « l'identité [...] globale de la personne » (Gohier *et al.*, 2001, p. 4). Une tension s'opère donc continuellement entre « la représentation qu[e l'enseignante ou la future enseignante] a d['elle-même] comme enseignant[e], qui participe de celle qu'[elle] a d['elle-même] comme personne et de celle qu'[elle] a du groupe des enseignant[e]s et de la profession » (p. 5) permettant une construction et reconstruction de son identité professionnelle.

Plus récemment, d'autres chercheurs se sont intéressés également à l'identité professionnelle des enseignantes. Dans le cas de Perez-Roux (2006), la chercheuse s'est penchée plus spécifiquement sur les représentations professionnelles des étudiants en enseignement issus d'une formation en sciences et techniques des activités physiques et sportives (STAPS) en France. Interrogeant les représentations en abordant les thèmes de l'histoire familiale, des expériences professionnelles, des raisons du choix de la filière *Éducation et Motricité* et le rapport à la formation initiale, puis en approfondissant le sens de certaines réponses lors d'entretiens semi-dirigés, Perez-Roux (2006) fait ressortir trois profils types chez ces futurs enseignants : 1) « l'étudiant-pédagogue », 2) « l'étudiant-didacticien » et 3) « l'étudiant- animateur ». Au regard de leur rapport à leur formation, ces étudiants, tous profils types confondus, présentent « un entre-deux identitaire » (Perez-Roux, 2006, p. 66). En effet, ces étudiants présentent la caractéristique importante de ne pas avoir encore obtenu leur licence (l'équivalent du baccalauréat). Ils se retrouvent donc dans un statut unique soit celui « d'élève qu'ils ne sont plus et d'enseignant qu'ils ne sont pas encore » (Perez-Roux, 2006, p. 66). Cette identité est d'autant plus appelée à être bousculée avec les contradictions du discours théorique universitaire et celui des acteurs du terrain. En plus de ce décalage théorique, les étudiants doivent également conjuguer leur expérience et leur identité professionnelle avec les attentes parfois différentes des formateurs universitaires et celles des tuteurs qui les accueillent en stage. Cette recherche vient appuyer le constat de Gohier et ses collaborateurs (2001) en ce qui concerne le rôle que jouent les tensions et les conflits dans la construction

de l'identité professionnelle des enseignantes. Par ailleurs, Roux-Perez (2006) dénote que lorsque les étudiants sont confrontés aux exigences du métier/formation, ils font appel en premier lieu à leurs représentations et leurs valeurs pour « construire un monde cohérent et s'inscrire dans une dynamique professionnelle momentanément acceptable » (p. 68). Le volet personnel, le « moi comme personne » de Gohier et ses collaborateurs (2001) s'avère être déterminant dans la construction de l'identité professionnelle des futures enseignantes.

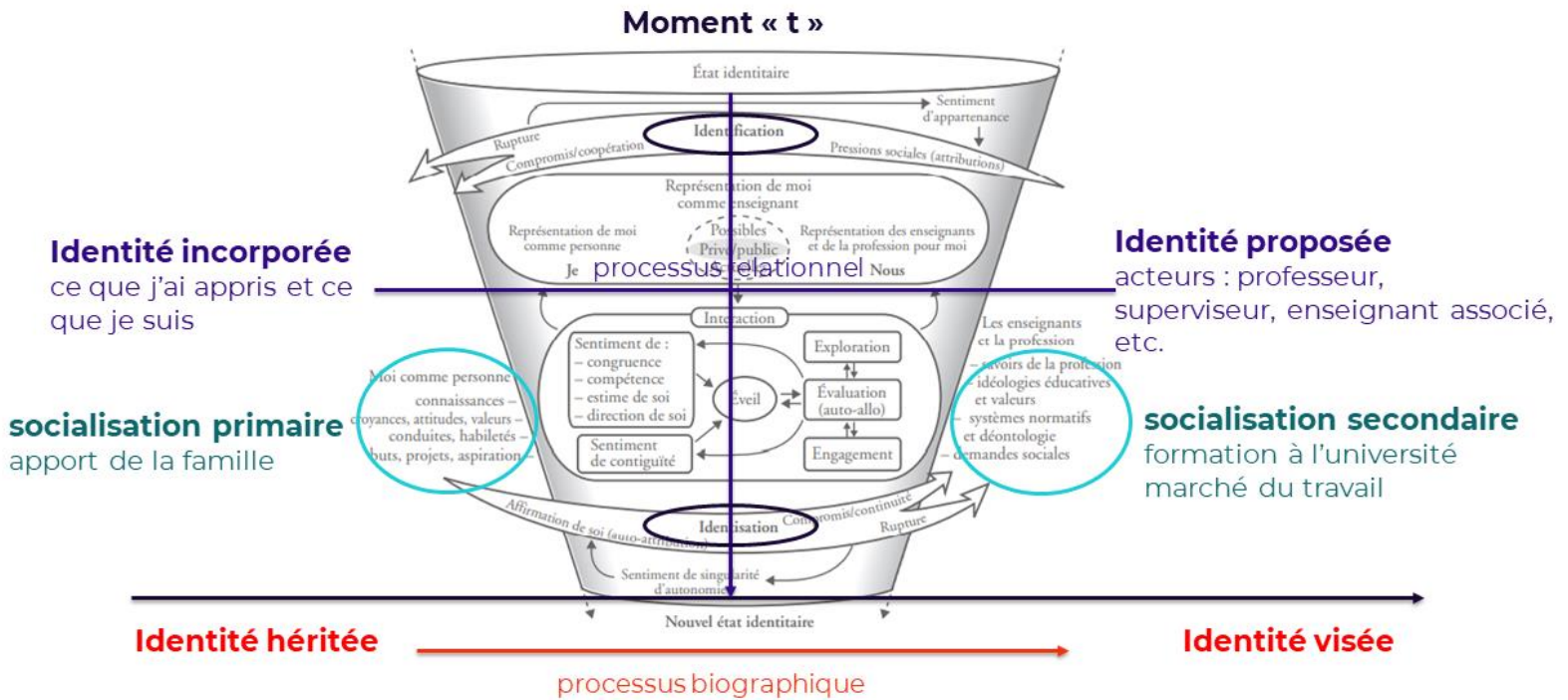
Dans une recherche québécoise, Chang-Kredl et Kingsley (2014) ont quant à elles interrogé les expériences antérieures et les raisons d'entrer dans la profession d'étudiantes de première et de deuxième année en enseignement préscolaire-primaire de l'Université Concordia à Montréal (université anglophone). Partant d'un récit rédigé par les étudiantes, les chercheuses ont voulu découvrir entre autres quels liens pouvaient être tissés entre le texte et le développement de l'identité professionnelle de ces néo-enseignantes, ce afin d'orienter les professeurs universitaires œuvrant auprès de ces derniers. À ce stade de leur formation, Chang-Kredl et Kingsley (2014) ont relevé trois types d'attentes liées à l'identité professionnelle enseignante projetée par les étudiants : 1) « identity in relation to self », 2) « identity in relation to the child » et 3) « identity in relation to society » (p. 32). Il est important de noter que dans le cadre de cette recherche, ces étudiantes n'avaient pas encore réalisé de stage pratique. Malgré le fait qu'elles n'aient pas encore expérimenté l'enseignement à titre de stagiaire et donc n'ont pas été confrontés réellement aux pressions sociales du milieu, les résultats mettent en lumière que l'apport des caractéristiques psychosociales de ces derniers doivent être considéré dès la formation initiale. En effet, ces étudiantes en enseignement ont dressé un portrait d'elles-mêmes en usant entre autres de souvenirs scolaires souvent émotifs et soulignant l'apport d'enseignantes marquantes dans leur parcours antérieur (Chang-Kredl et Kingsley, 2014).

Toujours du côté québécois, mais cette fois-ci francophone, Goyette (2016) s'est intéressée au bien-être enseignant sous l'angle des forces de caractère de ces derniers qui joueraient un rôle dans l'identité personnelle de l'enseignant, elle-même étant imbriquée dans l'identité professionnelle (Goyette 2016). Dans le cadre de sa recherche, Goyette a interrogé six enseignants sélectionnés selon trois critères dont le nombre d'années d'expérience. Un minimum de sept ans était requis afin d'exclure l'effet de la variable de la précarité d'emploi chez les nouveaux enseignants. Selon les résultats, le sens du métier serait l'élément central du bien-être en enseignement. À la lumière d'analyses supplémentaires, la construction identitaire ressort comme un des facteurs associés au sens du métier (Goyette, 2014). L'élaboration d'une

identité professionnelle joue un rôle important dans le niveau de bien-être des enseignants. Ainsi, ceux qui possèdent de l'expérience sont davantage capables de construire du sens à travers les éléments sociaux du contexte de travail ainsi qu'à l'aide de leurs forces de caractère et leurs valeurs. Tout comme Gohier et ses collaborateurs (2001), Goyette (2016) reconnaît l'apport des caractéristiques psycho-individuelles dans le développement de l'identité professionnelle. Cependant, afin de bien cerner le concept de bien-être, Goyette exclut de sa recherche les jeunes enseignants et les étudiants.

D'un point de vue conceptuel, la construction de l'identité de Dubar (2010) et le processus de construction de l'identité professionnelle enseignante de Gohier et ses collègues (2001) possèdent des aspects communs sur lesquels la présente recherche s'appuiera. Ces deux modèles présentent la construction de l'identité comme étant un concept évolutif qui se transforme à l'aide, entre autres, d'interactions avec d'« autres ». Dans le processus relationnel de Dubar (2010), la confrontation entre l'identité incorporée (soi) et proposée (les autres) fait écho aux processus de base complémentaires que sont l'identification et l'identisation (Gohier *et al.*, 2001). Ces deux assises théoriques mettent de l'avant la dynamique qui existe entre le « je » et le « nous », entre le « moi » et les « autres » et cet angle d'analyse sera utilisé dans le cadre de cette recherche.

Figure 2.4 Construction de l'identité professionnelle – mise en commun des processus de Gohier et ses collaborateurs et de Dubar



Source : Figure inspirée de Gohier et al., 2001 et Dubar, 2010

Ici, dans la figure créée en juxtaposant le modèle de Gohier et ses collaborateurs et celui de Dubar, il est possible de voir que l'identité professionnelle est en mouvance et en perpétuelle adaptation dans le temps. En effet, il est important de prendre en considération l'apport du temps dans la construction de cette dernière et des différentes socialisations vécues. Dans le cas de ce mémoire, nous interrogerons les socialisations primaires et secondaires en approfondissant les moments vécus en stage et en formation. Par le choix de nos thématiques, nous tenterons également de comprendre l'apport du processus biographique et du processus relationnel dans l'élaboration de l'identité professionnelle, à un moment « T », soit à la fin de leur formation initiale.

2.2 La socialisation professionnelle

La socialisation est un concept appartenant à plusieurs disciplines dont la sociologie, la psychologie et l'anthropologie (Dubar, 2010). Selon l'angle théorique emprunté, sa définition et son sens changent (Dubar, 2010). De l'angle théorique fonctionnaliste, la socialisation « n'est pas tant le processus lui-même que la structure sociale qui permet d'identifier ce qui va, ou ce qui doit être intériorisé. L'étude du processus d'éducation constitue alors, dans un second temps, l'analyse du moyen par lequel ces contenus

vont être intégrés » (Darmon, 2016, p. 13). En optant pour une vision plus interactionniste comme il est question dans cette recherche, la socialisation représente « des processus effectifs » (Dubar *et al.* 2015, p. 98) qui conduisent un individu à exercer son métier et qui donnent lieu à des remaniements identitaires.

En analysant la socialisation ou plutôt, les socialisations d'un individu, il est possible de parvenir à comprendre comment ils ont construit leur identité en prenant en considération le monde qui les entoure, leurs activités sociales (Dubar, 2010) et en tenant compte de l'environnement socioculturel d'un espace-temps donné (Grossmann, 1999).

Plus spécifiquement, la socialisation professionnelle dans une conception interactionniste représente la multitude d'interactions et d'échanges qui forment l'identité de l'individu en le dotant de savoirs, de valeurs et de référents tout en évoluant dans le temps (Demazière et Gadéa, 2009). Comme le précisent Morrissette et Demazière (2018), à l'aide de ces nombreuses interactions au sein d'un milieu et d'un contexte, la socialisation professionnelle permet de construire un rapport au métier.

Dans le cas de la socialisation professionnelle en enseignement, les nombreux contextes entourant les enseignantes doivent être considérés pour comprendre les processus de socialisation à l'œuvre. Morrissette et Demazière (2018) considèrent que les « conditions statutaires (suppléance, contrat, poste), institutionnelles (école privée/publique) organisationnelles (fonctionnement de l'école et position dans la segmentation scolaire), mais aussi relationnelles (configuration des partenaires de travail) » (p. 97) permettent au travail enseignant d'évoluer et de se définir. Concernant les partenaires de travail, plusieurs gravitent dans la sphère scolaire tels que « les responsables hiérarchiques qui dirigent les écoles [...], les experts des difficultés d'apprentissage et de comportement (orthopédagogues, techniciens en éducation spécialisée) [...], les autres enseignant[e]s [...], les concierges et secrétaires d'école » (p. 103), les élèves et s'il y a lieu les enfants des enseignantes.

La socialisation professionnelle entre en jeu lors des socialisations dites secondaires, qui ont lieu à l'école, au travail et en formation. Dans le cadre de la formation à l'enseignement au Québec, il est question des cours et des stages durant le baccalauréat. Au préalable, une socialisation dite primaire a lieu au cours de la petite enfance et au sein de la famille : l'individu construit sa première identité en interagissant dans sa relation avec son donneur de soin (Dubar, 2010). Cette identité sociale est alors confrontée lors de l'entrée à l'école au regard des autres et à « [leurs] catégorisations » (Dubar, 2010, p. 112).

Dubar (1992) présente la théorie de la double transaction comme mécanisme de la socialisation professionnelle qui mène à la construction de l'identité professionnelle. Dans cette théorie, Dubar (1992) soulève l'apport de deux dimensions (biographique et relationnelle) et leur influence simultanée dans la construction de l'identité professionnelle des individus. Bien que ces dimensions soient différentes, il existe une « relation d'interaction » (p.521) nécessaire entre elles.

La transaction (ou mécanisme) dite biographique pour un individu représente la façon dont il perçoit son avenir et ses possibilités en se référant à son passé. Cette perception peut alors être alignée avec ou être différente de son histoire passée. Comme l'individu est l'auteur de sa vie et possède les capacités de prendre des décisions, il est aussi capable de choisir les éléments de son passé qu'il souhaite présenter et ceux qu'il juge nécessaire de cacher (Dubar, 1992).

Quant à elle, la transaction (ou mécanisme) relationnelle est le processus qui permet à l'individu d'interagir avec des individus qui ont un pouvoir décisionnel dans leur champ de travail. L'individu en question recherche la reconnaissance de sa valeur auprès de son institution en tenant compte des objectifs de cette dernière. Dubar (1992) précise que la transaction relationnelle ne se restreint pas à une interaction avec un ou des individus, mais également avec l'institution comme Gohier et ses collaborateurs le soulignaient également avec le rapport à la profession enseignante (2001).

Récemment, Morrissette et Demazière (2018), ont quant à eux dégagé deux types de socialisation professionnelle issus du processus relationnel en enseignement par divers acteurs présents dans l'école. En effet, en interrogeant quatre enseignantes formées hors Québec, ils ont pu faire ressortir des verbatims des processus de socialisation dits par imposition et obligation (identité proposée) et par compréhension et adhésion (identité incorporée). Quoique les participantes n'étaient pas des finissantes en adaptation scolaire, les auteurs mentionnent que le profil des enseignantes formées hors Québec ressemble à celui des nouvelles enseignantes entrant dans le métier. De plus, Morrissette et Demazière (2018) soulèvent que pour produire des effets plus durables et profonds dans le travail enseignant, il est primordial de développer une socialisation par compréhension et adhésion et d'impliquer de nombreux et divers partenaires de travail actifs comme la secrétaire, la direction, le conseiller pédagogique, le concierge, le technicien en éducation spécialisé, l'orthopédagogue, etc.

Au sein de cette double transaction, les individus tentent d'une part de réaliser leurs « projets individuels » (Dubar, 1992, p. 521) et de l'autre, les institutions souhaitent le succès de leurs « politiques

institutionnelles ». Quoique ces deux transactions soient différentes, elles sont interreliées et nécessaires l'une pour l'autre. Dans ce contexte, la socialisation professionnelle de Dubar (1992) « consiste donc pour les individus à construire leur identité sociale et professionnelle à travers le jeu des transactions biographiques et relationnelles » (p. 523). Dans le cadre de ce mémoire, la socialisation professionnelle vécue en formation et lors des stages correspond aux moments visés pour étudier l'identité professionnelle des participantes en tenant en compte à la fois de la dimension biographique et de la dimension relationnelle.

2.3 Objectifs spécifiques

Compte tenu du fait que l'objectif général de notre recherche est d'explorer l'identité professionnelle de finissantes au baccalauréat en enseignement en adaptation scolaire et sociale, profil primaire, au terme de leur formation initiale et partant de la conceptualisation interactionniste de la construction de l'identité professionnelle inspirée de Dubar et Gohier et ses collègues, l'étude aura pour objectifs spécifiques :

- a) d'explorer la dimension biographique (identité héritée et identité visée) de l'identité professionnelle de finissantes en adaptation scolaire et sociale telle qu'elle se dégage du parcours qu'elles relatent;
- b) d'explorer la dimension relationnelle (identité incorporée et identité proposée) de l'identité professionnelle de finissantes en adaptation scolaire et sociale telle qu'elle se dégage du parcours qu'elles relatent.

CHAPITRE 3

MÉTHODOLOGIE

Dans ce chapitre, la méthodologie sélectionnée pour la recherche est décrite en spécifiant l'approche retenue, le paradigme et la nature de la recherche, les modalités de collecte de données, la méthode et les instruments mobilisés pour y arriver ainsi que le plan de l'analyse de données utilisé. Le chapitre se conclut sur les considérations éthiques reliées à cette recherche ainsi que la présentation du calendrier des activités.

3.1 L'approche biographique

Dans le cadre de cette recherche, l'approche biographique est préconisée afin de répondre aux objectifs spécifiques souhaitant explorer l'identité professionnelle de finissantes en adaptation scolaire en recueillant leur histoire telle qu'elles la racontent. L'identité professionnelle est ici conceptualisée en tant que mise en sens et en récit du parcours (rétrospectif, actuel et prospectif) que construisent ces futures enseignantes (Grossmann, 1999). Notre recherche exploratoire veut en premier lieu mettre l'accent sur les néoenseignantes et leur vécu, tel qu'elles le relatent (Fortin et Gagnon, 2022).

La recherche biographique permet de questionner l'individu et ses « environnements » tout en tenant compte de la dimension temporelle de son histoire et des expériences qui la constituent (Delory-Momberger, 2010, p. 1). Le choix biographique l'emporte dans le cadre de cette recherche, car il s'appuie sur l'analyse de la construction des individus comme étant des êtres sociaux singuliers. De plus, dans cette approche, les individus sont placés au cœur de l'interaction et la parole leur est octroyée :

les approches biographiques, attentives aux points de vue des acteurs et à leurs propres manières de définir les situations qu'ils rencontrent, de produire le sens des épisodes de leur vie, d'interpréter les activités dans lesquelles ils sont engagés (Demazière, 2011, p. 62).

Ainsi, pour construire l'histoire d'un individu, il importe de s'intéresser aux différents morceaux ou « fragments » qui la constituent et d'essayer de comprendre de quelle manière ils s'accordent (Vanini De Carlo, 2014). Une fois les fragments recueillis, l'analyse de ces morceaux « reconstruit de nouvelles versions qui portent des significations nouvelles par rapport au vécu tel qu'il a été expérimenté » (Vanini De Carlo, 2014, p. 3).

Delory-Momberger (2010) souligne que lorsque l'individu raconte par écrit ou verbalement son expérience (l'activité biographique), il ne se cantonne pas à partager une seule représentation rapportée à un temps précis, mais bel et bien un ensemble d'opérations « mentales, verbales, comportementales » qui forme ce que l'auteure appelle la « biographisation » (p. 2). Toujours selon cette auteure, les processus de *biographisation* entrent en relation avec les processus de formation lorsqu'il est question de recherche biographique en éducation. Ainsi, pour articuler les processus de formation, il est nécessaire de prendre en considération la formation sous plusieurs angles : « toutes les expériences, tous les espaces, tous les types de formation et d'apprentissage, formels, non-formels et informels, se déployant tout au long de la vie et dans tous les secteurs de la vie » (Delory-Momberger, 2010, p. 4).

Ces données biographiques recueillies permettront d'avoir un accès privilégié au vécu d'individus évoluant dans le champ de l'adaptation scolaire et permettront de comprendre « la dynamique du phénomène étudié grâce à l'accès privilégié d[e la] chercheur[e] à l'expérience de l'autre » (Karsenti et Savoie-Zajc, 2018, p. 145). Par cette approche, ce mémoire de recherche s'inscrit dans une posture épistémologique interprétativiste/compréhensive (*ibid.*).

3.2 Les modalités de la collecte de données

La collecte de données mise en œuvre dans le cadre de cette recherche comporte plusieurs aspects importants. Ces derniers sont explicités afin que les lecteurs puissent obtenir une meilleure compréhension du cheminement envisagé et vécu.

3.2.1 Les participantes et leur recrutement

Initialement, le nombre de participantes souhaité pour ce mémoire était de six à huit finissantes et nous souhaitons qu'elles soient issues du programme d'enseignement en adaptation scolaire, plus précisément, celui du profil primaire de l'Université du Québec à Montréal. Or, comme ledit recrutement s'est déroulé au mois de juin 2022 dû à des contraintes de la part de l'étudiante-chercheuse, plusieurs défis ont émergé.

En effet, étant donné que les participantes visées étaient soit en vacances, soit en train de terminer un contrat dans une école, nous avons eu très peu de réponses. À la suite de cette tentative infructueuse, nous avons pris la décision d'élargir notre bassin de participantes à toutes les finissantes du programme d'enseignement en adaptation scolaire profil primaire d'universités québécoises francophones. Ainsi, nous

avons pu rencontrer cinq participantes dans le cadre de ce mémoire. Afin de préserver leur anonymat, leur université d'attache ne sera pas dévoilée.

Étant donné qu'une des particularités souhaitées était de recueillir les propos de finissantes ayant peu ou pas d'expérience dans le marché du travail, les participantes ont été rencontrées à la fin de leur formation initiale soit deux mois après la fin de leur baccalauréat. Concrètement, le recrutement et la collecte de données se sont donc déroulés dans le même mois soit en juin 2022.

Le recrutement à proprement dit s'est effectué par l'entremise de groupe *Facebook* « Enseignants et enseignantes du Québec » sur lequel un message ainsi que quatre vignettes explicatives ont été publiés (voir Annexe A). Les coordonnées de l'étudiante-chercheuse ont été rendues disponibles afin que les participantes intéressées communiquent directement avec elle.

Lorsque les participantes entraient en contact avec l'étudiante-chercheuse, le formulaire de consentement était envoyé et l'étudiante-chercheuse était disponible pour répondre aux questions, le cas échéant, afin de s'assurer pleinement de la compréhension du document (voir Annexe B). Si la personne manifestait son intérêt, elle devait remplir un questionnaire de préentrevue. Ce dernier avait été prévu dans le cas où un trop grand nombre de participantes seraient intéressées à participer à notre projet (voir Annexe C). Malheureusement, ce fut plutôt l'inverse et nous n'avons pas pu atteindre notre nombre initial souhaité. Or, le questionnaire de préentrevue fut bénéfique en termes de pistes de relances pour les entretiens, car il contenait des informations génériques pouvant orienter certains thèmes comme la réalisation ou non d'études antérieures.

Enfin, aucune compensation financière n'a été octroyée pour la participation des personnes intéressées.

3.2.2 La méthode et les instruments de collecte de données

Afin de recueillir les propos des finissantes, l'entretien biographique semi-directif représente la méthode la plus riche et appropriée en tenant compte des objectifs spécifiques évoqués dans le chapitre précédent. En effet, l'exploration de l'identité professionnelle des finissantes, pour qu'elle soit la plus authentique possible, se doit d'être racontée par les principales intéressées en survolant certaines thématiques, tout en leur laissant la liberté de construire le fil de leur trajectoire.

L'entretien biographique, comme méthode préconisée, permet de mettre au centre de la collecte de données la parole et l'expression des fragments de vie par les participantes elles-mêmes. À l'opposé de la passation d'un questionnaire, un entretien biographique permet de mettre en place une relation où l'ouverture et le déploiement de la parole des participantes sont mis de l'avant en leur laissant la latitude de raconter leur histoire telle qu'elles l'ont vécue. Or, comme le souligne Bertaux, l'entretien biographique n'est pas uniquement le résultat d'un seul auteur, mais bien celui de deux : l'interviewer ayant des buts à atteindre et venant incontestablement interférer dans « la dynamique et le déroulement de l'entretien » (Costa et dos Santos, 2021, p. 162). De plus, tout au long de l'échange, une reconstruction du vécu des participantes s'opère. C'est ainsi que du même coup, une nouvelle compréhension et appropriation de ce vécu s'effectue au sein de l'interaction interviewer-interviewée.

Dans le cadre de ce mémoire, les récits de vie comme méthode de collecte (recueillir des récits de vie jusqu'à l'obtention de récurrences et idéalement de saturation) n'ont pas été retenus faute de temps dans le cheminement académique de l'étudiante-chercheuse. Néanmoins, cette avenue aurait pu être intéressante considérant que le récit de vie relève également de la parole de la participante. En effet, la forme narrative d'un récit de vie se construit lorsque le protagoniste ficelle un discours en faisant des liens entre des événements de son histoire. Dans son récit, il élabore aussi sur ce qui en ressort tout en mettant à l'avant-plan les raisons qui l'animaient (Costa et dos Santos, 2021).

Comme mentionné un peu plus haut, l'entretien biographique implique d'emblée deux personnes se rencontrant et qui, au terme de cet échange, auront produit conjointement des données. Cette dynamique doit être réfléchie avant d'entamer la collecte afin de mieux comprendre la part de tous dans la co-construction des données. En effet, l'entretien comme méthode de collecte de données recèle de nombreux biais possibles, qui, pour la plupart, ne seront pas évitables.

Premièrement, en raison de sa nature, l'entretien invite deux personnes à entrer en relation. Ces deux protagonistes représentent et incarnent deux réalités, deux identités et des motivations différentes les amenant dans cette interaction. Comme le mentionne Demazière (2008), l'interviewer, peu importe la façon dont il se présente, est toujours la personne à la recherche d'informations personnelles dans cet échange. Cette posture de chercheur effectuant une enquête est impossible à effacer. Une distance sociale s'installe donc entre les individus, un étant un chercheur et l'autre, un sujet se prêtant à l'exercice.

Deuxièmement, l'entretien en soi représente une forme d'intrusion dans la vie privée de l'interviewée. Malgré l'assurance de confidentialité et d'anonymisation des données, la situation exige tout de même qu'un individu se dévoile à une inconnue sur un sujet particulier. En plus d'éveiller des « doutes » chez les participantes quant à leur aisance à se livrer librement, ces dernières peuvent tenter d'adopter la meilleure posture lors de l'entretien (Demazière, 2008, p. 19). Ces réactions de la part des interviewées à l'égard de la chercheuse et les précautions que celle-ci met en place avant et pendant l'échange illustrent ce qu'appelle Demazière la « relation d'enquête » (2008, p. 18). Cette *relation d'enquête* lie les deux individus pendant une période définie dans un but énoncé en début de rencontre. La connexion et les échanges durant l'entretien permettront une production de paroles, de fragments qui seront analysés et qui auront été co-construits avec la chercheuse. Quoique l'entretien se veuille neutre et bienveillant, la réalisation sera en fait « une succession de bricolages et d'ajustements, dont l'éventail et l'épaisseur débordent du cadrage par l'empathie ou la neutralité » (Demazière, 2008, p. 31).

Enfin, même après l'énoncé de la consigne de démarrage, l'entretien requiert des ajustements entre les deux protagonistes. En effet, l'entretien n'est pas un simple parcours linéaire débutant et finissant dans un temps prescrit, mais au contraire, se caractérise par des allers-retours et des mises à niveau de la part de l'interviewer. Tel que Demazière (2008) l'énonce à la suite d'enquêtes réalisées auprès de trois populations différentes, les participantes peuvent tendre à s'éloigner de l'objet d'entretien en demandant des conseils liés à leur vécu, en adoptant une posture stratégique et professionnelle au détriment de celle d'être singulier ou en incitant l'interviewer à se positionner et à donner son avis sur un sujet ou une problématique extérieure. Dans tous les cas, la chercheuse doit recadrer l'entretien avec des « interventions » (Demazière, 2008, p. 28) afin de revenir vers le but initial de l'entretien biographique : celui de produire un discours le plus authentique possible en récoltant des fragments d'histoire et de confidences personnelles.

Dans le cadre de cette recherche, l'entretien d'une durée d'une heure trente a eu lieu en personne à Montréal pour deux des cinq participantes. Après 24 mois de contexte pandémique mondial et par le fait même, de basculement en visioconférence pour la majorité de nos interactions, l'équipe de chercheuses souhaitait privilégier la rencontre en *face à face*, en respectant les consignes sanitaires en vigueur, afin de permettre à la parole de se déployer de façon plus humaine et authentique. De plus, l'entretien en personne permettait également de noter davantage d'informations non verbales et peut-être d'obtenir des informations informelles une fois l'enregistreur fermé, ce qu'une discussion sur une plateforme

numérique rend plus difficile. Or, la visioconférence utilisée pour les trois autres participantes (pour des questions de disponibilité et de distance géographique entre les participantes et l'étudiante-chercheuse) a permis également une connexion riche et humaine entre les protagonistes.

Préalablement, une validation du guide d'entrevue a été réalisée avant d'entamer la collecte de données avec une participante finissante issue du volet secondaire, Julianne⁵. Ce « pré-test » a permis de calibrer les thématiques et les relances possibles. Les données n'ont pas été recueillies à des fins d'analyse dans le cadre de ce mémoire de recherche.

Plus concrètement, l'entretien a débuté avec une consigne de démarrage identique pour chaque participante et des thématiques ont été abordées au gré de la conversation concernant entre autres le parcours personnel et professionnel antérieur à la formation en ASS, la formation initiale en enseignement en ASS, l'insertion dans le métier et l'identité d'enseignante décrite par les participantes et leur projection dans l'avenir (voir le guide d'entrevue à l'Annexe D). Tout au long de l'entretien, des relances réitératives (des échos), déclaratives (des reformulations) et interrogatives (des investigations) ont été proposées aux participantes pour approfondir la production de l'entretien (Blanchet, 1989).

3.3 Le plan et l'analyse des données

Les entretiens biographiques semi-dirigés ont été menés par l'étudiante-chercheuse. À la fin de chaque rencontre, un journal de bord audio a été tenu pour dicter spontanément les notes descriptives, théoriques et méthodologiques issues de l'échange afin de permettre à l'étudiante-chercheuse d'analyser par la suite sa part de co-construction des données dans chacun des entretiens. De plus, la posture professionnelle de l'étudiante-chercheuse, elle-même diplômée du même programme en 2011, sera à considérer dans l'analyse de données. En effet, dans l'approche biographique, la narration élaborée par les participantes n'est pas l'objet d'analyse en soi, mais bien la composition que le récit, le narrateur et l'interviewer forment une fois reliée (Vanini De Carlo, 2014).

Une fois les entretiens terminés, ils ont été transcrits intégralement par l'étudiante-chercheuse afin de s'imprégner encore plus du corpus. Avant d'entamer à proprement dit l'analyse thématique prévue dans le devis de recherche, un examen phénoménologique des données lui a précédé. Dans l'attitude

⁵ Pseudonyme

phénoménologique, il est primordial d'accorder la valeur et toute l'importance qui reviennent au témoignage lui-même, c'est pourquoi d'entrée de jeu, une lecture empathique et attentive a été réalisée. Cette attitude d'empathie est aussi importante que la posture : « Il s'agit d'honorer le témoignage rendu, d'accorder du crédit à ce qui est exprimé, plus encore de croire en ce qui a pris forme au dehors de nous au point de renoncer provisoirement à notre pouvoir et de nous laisser transformer. » (Paillé et Mucchielli, 2021, p. 188). Une fois les relectures effectuées, en marge du verbatim ont été rédigés des énoncés phénoménologiques afin de résumer des extraits à l'aide de courtes phrases faisant ressortir « l'essence du témoignage livré » (Paillé et Mucchielli, 2021, p. 191). Ainsi, avec la rédaction des énoncés, un premier niveau d'analyse est effectué et nous évite par la suite la relecture complète du verbatim. Cet examen phénoménologique initial a donc permis de mettre en lumière les différents morceaux du vécu rapportés par les participantes et de mettre la table pour l'analyse thématique qui allait s'ensuivre.

L'analyse thématique, réalisée en plusieurs temps, comporte tout d'abord un procédé central, soit celui de la thématization « à savoir la transposition d'un corpus donné en un certain nombre de thèmes représentatifs du contenu analysé, et ce, en rapport avec l'orientation de recherche » (Paillé et Mucchielli, 2021, p. 270). Pour y arriver, l'étudiante-chercheuse s'imprègne tout d'abord de ses objectifs de recherche avant d'entamer progressivement la thématization du premier verbatim. À partir des énoncés phénoménologiques rédigés dans ce verbatim, une recherche du thème (ou des thèmes) prédominant s'effectue pour chaque extrait. Par la suite, l'extrait est classé dans un relevé de thèmes regroupant l'éventail des thèmes issus à partir du guide d'entretien tout en étant attentifs aux thèmes émergents. Parallèlement, un journal de thématization est tenu. Le relevé de thèmes permet de prendre conscience des thèmes déjà notés et le journal sert, lui, à noter le début d'observations, de traces d'analyse ou de réflexions. Concrètement, le premier verbatim a été analysé et discuté en équipe. Par la suite, le deuxième verbatim a été étudié en gardant comme assise les thèmes du premier entretien. À cette étape, les thèmes ont été bonifiés ou fusionnés au besoin tout en gardant la possibilité d'en créer de nouveaux. Ce processus d'analyse s'est répété jusqu'au dernier verbatim.

Après l'analyse thématique de tous les verbatims, une analyse verticale de chaque entretien d'en moyenne 19 pages est réalisée en transposant les extraits selon les thématiques abordées lors de l'échange (voir tableau 3.1). Comme les entretiens biographiques suggèrent une construction évolutive dans le temps, les événements seront préalablement classés selon leur ordre d'apparition dans la trajectoire des participantes avant d'être examinés. Comme le repère temporel de référence se situe au moment « T »

des entretiens deux mois après la fin de la formation initiale en ASS, tout ce qui précédera les études en enseignement sera considéré, telles que l'histoire scolaire de la participante, l'influence de sa famille, de personnes marquantes ainsi que ses diverses expériences scolaires et professionnelles. Par ailleurs, la formation au métier, les stages seront au cœur de l'analyse tout comme le moment d'insertion professionnelle et les expériences en suppléance et lors de contrats. S'ajouteront les projets d'avenir professionnels pour clore avec l'image actuelle de soi comme enseignante décrite par les participantes.

Une fois les cinq analyses verticales effectuées, l'étudiante-chercheuse entame une analyse horizontale à partir de l'ensemble des verbatims afin d'examiner l'occurrence de ressemblances ou de différences entre les participantes, et ce, toujours en faisant référence aux thématiques initiales. Selon Paillé et Mucchielli (2021), l'analyse en soi représente l'examen systématique du « repérage, (du) regroupement et, subsidiairement, à l'examen discursif des thèmes abordés dans un corpus » (p. 270). L'analyse des thématiques vise à déceler des traces d'accord et de continuité ou de rupture et de rejet entre les identités de chaque dimension. Une attention particulière a aussi été apportée sur les extraits qui ont soulevé des remises en question ou des crises vécues par les participantes pour tenter de lier le processus de construction de l'identité professionnelle de l'enseignant (Gohier *et al.*, 2001). Ainsi, nous souhaitons explorer si ces moments avaient eu un certain écho sur l'identité professionnelle et plus particulièrement une réflexion sur « soi » et les pratiques des finissantes.

Tableau 3.1 Thématiques abordées en lien avec les objectifs spécifiques

Consigne de démarrage	<i>J'aimerais que vous me parliez du cheminement qui vous a amenée à choisir le baccalauréat en adaptation scolaire et sociale.</i>
Objectifs spécifiques	Thématiques
a) explorer la dimension biographique (identité héritée et identité visée) de l'identité professionnelle de finissantes en adaptation scolaire et sociale telle qu'elle se dégage du parcours qu'elles relatent	<ul style="list-style-type: none"> - Origines du choix - Le parcours scolaire et professionnel antérieur - La formation au métier - Projets d'avenir professionnel

<p>b) explorer la dimension relationnelle (identité incorporée et identité proposée) de l'identité professionnelle de finissantes en adaptation scolaire et sociale telle qu'elle se dégage du parcours qu'elles relatent</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Les expériences en stage, en suppléance et lors de contrats (s'il y a lieu) - Les premiers temps en tant qu'enseignante - L'entrée sur le marché du travail - L'image actuelle de soi comme enseignante / processus d'identisation - L'apport du milieu de l'enseignement dans le développement du « soi » / processus d'identification - L'identité collective comme individu faisant partie d'un groupe
---	--

3.4 Les considérations éthiques

Dans le cadre de ce mémoire de recherche, la collecte de données se réalise avec le témoignage de finissantes en enseignement en adaptation scolaire. Avant de réaliser le recrutement et la collecte à proprement dits, il importe de s'assurer que le projet se conforme aux principes éthiques soulevés dans *L'Énoncé de politique des trois Conseils (EPTC)* (Conseil de recherches en sciences humaines du Canada, Conseil de recherches en sciences naturelles et en génie du Canada, Instituts de recherche en santé du Canada, 2014). Ces principes sont aussi ceux auxquels souscrivent les comités d'éthique de la recherche de toutes les universités. Le projet de recherche sur l'identité professionnelle a été soumis à un comité éthique et un certificat a été obtenu puisque des êtres humains ont été sollicités et afin d'assurer leur protection (voir Annexe E).

De plus, afin de préserver la confidentialité des participantes, l'étudiante-chercheuse a anonymisé le prénom des participantes dans tous les documents dès le début du processus de recrutement.

3.5 Le calendrier de réalisation

À la suite de discussion avec l'équipe de direction et en prenant en considération les engagements professionnels de l'étudiante à la maîtrise, un calendrier de réalisation a été réfléchi pour baliser les étapes de ce mémoire de recherche (voir tableau 3.2).

Tableau 3.2 Calendrier de réalisation

ÉTAPES	DATE DE RÉALISATION
Présentation devant le jury de séminaire	31 mars 2022
Demande d'approbation éthique	11 mai 2022
Entretien de pratique (prétest)	Mai 2022
Recrutement des participantes	Juin 2022
Passation des entrevues	15 juin au 5 juillet 2022
Rédaction des verbatims/ Analyse des données	Été 2022
Rédaction	Automne 2022 – Hiver 2023
Dépôt initial	3 mars 2023
Remise du mémoire	Août 2023

CHAPITRE 4

RÉSULTATS ET ANALYSE

Ce mémoire de recherche vise à explorer l'identité professionnelle chez des finissantes en enseignement en adaptation scolaire et sociale du profil primaire provenant d'universités québécoises francophones. Plus spécifiquement, nous nous sommes intéressées à leur identité professionnelle élaborée au terme de leur formation initiale, soit deux mois après la fin de leurs études. Tels qu'énoncés au chapitre 2, deux objectifs spécifiques motivaient notre recherche, soit ceux d'explorer la dimension biographique et relationnelle de l'identité professionnelle (Dubar, 1992, 2010) telles qu'elles se dégagent du parcours relaté par les participantes, tout en interrogeant les socialisations primaire et secondaire par un approfondissement des moments vécus en stage et en formation. Une attention sur les périodes de remises en question et les propos liés au processus d'identification et d'identisation (Gohier *et al.*, 2001) évoqués par les participantes a également été portée lors de l'analyse.

Malgré un guide d'entretien, les entretiens semi-structurés n'ont pas permis d'aborder de façon égale toutes les thématiques pour chacune des participantes. Or, notre analyse thématique à partir des propos rapportés et choisis à travers le témoignage de chaque finissante « n'a pas d'autre prétention que de rendre compte des témoignages et de les mettre en perspective » (Paillé et Mucchielli, 2021, p. 335).

Enfin, pour refléter l'aspect temporel sous-jacent les entretiens biographiques, les thématiques seront présentées de façon chronologique pour recréer la trajectoire des participantes. Au sein de chaque thématique, une analyse axée sur la dimension biographique et relationnelle y sera décrite.

4.1 Présentation des participantes

Avant de présenter les analyses, nous proposons une courte présentation de chacune des participantes afin de tracer quelques contours de leur histoire. Cette courte reconstitution se base sur nos entretiens semi-structurés ainsi que le formulaire de pré-entretien rempli par les participantes. L'anamnèse est présentée dans l'ordre réel des rencontres avec les finissantes diplômées en ASS en 2022⁶.

⁶ Un pseudonyme a été donné aux participantes pour préserver leur anonymat

Tout d'abord, l'étudiante-chercheuse a pu faire la connaissance de la première participante, Sabrina, finissante en adaptation scolaire âgée de 25 ans. Ses études en enseignement représentent un retour aux études à la suite de son dernier diplôme obtenu en 2016 au collégial en techniques de travail social. Avant le début de son baccalauréat en adaptation scolaire, elle a œuvré dans le milieu communautaire dans un organisme lié au logement social. Son dernier stage en enseignement (stage 4) a été réalisé en situation d'emploi et lors de notre rencontre, elle terminait l'année scolaire dans le même poste qu'elle a occupé soit celui d'orthopédagogue pour un groupe d'enfants du préscolaire et un groupe du premier cycle du primaire.

Marie-Andrée, la deuxième participante rencontrée dans le cadre du projet est quant à elle âgée de 33 ans. Ses études en enseignement représentent également un retour aux études à la suite de son dernier diplôme obtenu en 2016, soit une maîtrise dans un domaine scientifique. Avant le début de son baccalauréat en adaptation scolaire, elle a travaillé dans le milieu de la recherche avec sa directrice de maîtrise. Elle est également mère de deux enfants. Son dernier stage en enseignement (stage 4) a été réalisé en orthopédagogie et à la suite de ce dernier, elle a été engagée pour poursuivre ses tâches jusqu'à la fin de l'année scolaire avec des élèves du premier cycle du primaire.

Véronique, la troisième finissante interviewée est âgée de 24 ans. Ses études en enseignement ont été entamées immédiatement après la fin de son DEC en techniques d'éducation spécialisée. Durant les étés, elle accompagne une enfant aux besoins particuliers. En ce qui concerne son dernier stage en enseignement (stage 4), elle le réalise en tant qu'orthopédagogue auprès d'élèves de la 1^{er} à la 6^e année dans une seule école.

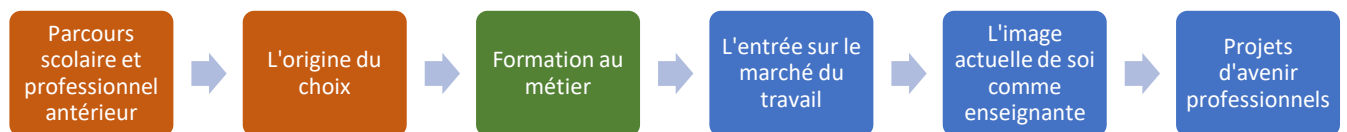
Quant à Katrina, quatrième participante âgée de 37 ans, les études en enseignement représentent un retour aux études ayant obtenu son dernier diplôme en 2008 en sciences. Auparavant, elle travaille en laboratoire pendant près de 10 ans. Tout comme Marie-Andrée, elle est mère de deux enfants. Son dernier stage en enseignement (stage 4) s'est déroulé en orthopédagogie auprès d'élèves de la 1^{er} à la 6^e année dans une même école. À la fin de son stage, elle a été engagée pour un contrat en poursuivant les mêmes tâches et suivis.

Enfin, la série d'entretiens s'est conclue avec la rencontre de la cinquième participante Maya âgée de 28 ans. Ses études en enseignement représentent une « réorientation de carrière » à la suite de son diplôme obtenu en 2014 en éducation spécialisée et de celui en esthétique obtenu en 2017. Avant ce

retour aux études, Maya a travaillé dans un organisme communautaire pendant 4 ans et quelques mois dans le domaine de l'esthétique. Actuellement, elle possède également une petite entreprise dans un domaine connexe à l'éducation. Son stage 4 a été réalisé dans une école privée dans une classe d'adaptation scolaire. À la suite de ce dernier, elle a été engagée comme orthopédagogue dans cette même école jusqu'à la fin de l'année scolaire.

Dans la section suivante, les propos traitant des dix thématiques seront exposés. La recherche de ressemblances, de différences ou de contradictions représente le cœur de la présentation des résultats tout en mettant en lumière la dimension biographique et relationnelle de la double transaction de Dubar (1992, 2010) : processus de socialisation professionnelle menant à la construction de l'identité professionnelle. Les thématiques seront présentées suivant la chronologie des événements en considérant la formation initiale comme étant le point central telle que présentée dans la figure suivante.

Figure 4.1 Ligne temporelle des thématiques analysées dans ce mémoire



4.2 Le parcours scolaire et professionnel antérieur : un impact conscient ou non sur le choix de l'ASS

Avant de terminer leurs études en ASS, les participantes ont réalisé des études collégiales soit dans un programme technique ou dans un programme préuniversitaire. De plus, certaines d'entre elles détiennent également d'autres diplômes ou ont entamé des études qu'elles n'ont pas terminées. Dans cette section, ces éléments seront traités tout comme les emplois occupés antérieurement à leur entrée en ASS. Nous rappelons au lecteur que les cinq participantes sont âgées de 24 à 37 ans au moment des entretiens.

Premièrement, en ce qui concerne le parcours scolaire antérieur des participantes, elles ont toutes expérimenté le milieu de l'enseignement en tant qu'élèves dès leur entrée dans les écoles québécoises et tout au long de leur parcours scolaire. Ce premier contact au cours de leur socialisation primaire trace les contours d'une vision globale appelée à évoluer.

En faisant référence au niveau primaire, presque toutes les participantes (4) ont évolué dans des classes au Québec. À ce stade, Marie-Andrée relate de son enfance des souvenirs scolaires liés à certains élèves handicapés dans ses classes ou ses écoles. Elle dit avoir « eu conscience » de la présence d'élèves HDAA et avoir été jumelée avec un élève ayant un trouble du spectre de l'autisme (TSA) et un autre ayant une déficience lors de projets ou d'activités scolaires. Elle mentionne aussi se rappeler qu'au secondaire, les classes spécialisées étaient recluses dans un coin et ne pas comprendre pourquoi ces personnes étaient mises de côté soulignant du même coup que ces derniers ont « le droit d'être à l'école [...] d'apprendre ». Au niveau secondaire, Katrina, arrivée au Québec à 14 ans et placée en classe d'accueil, évoque, quant à elle, des souvenirs empreints d'« intimidation sociale » : des rumeurs circulent à son sujet et elle vit beaucoup d'isolement. Elle éprouve un vécu de personnes marginalisées : « je faisais vraiment *rejet*, j'étais tout le temps toute seule, tout le temps, tout le temps ».

Pour ce qui est du niveau collégial, certaines ressemblances ressortent de leur parcours. Entre autres, 3 des 5 participantes ont réalisé une formation technique reliée à l'humain au cégep (travail social ou éducation spécialisée). Avant d'entamer leurs études en ASS, elles travaillent toutes dans le domaine de leurs études collégiales durant différentes périodes allant de quelques étés à quatre ans. Véronique accompagne une jeune en tant que technicienne en éducation spécialisée (TES) durant les étés avant son baccalauréat. Sabrina, elle, accepte un remplacement de congé de maternité dans un organisme communautaire en logement social tandis que Maya occupe différents postes dans un centre de réadaptation communautaire pendant quatre ans. Par ailleurs, Marie-Andrée partage avec ces participantes une formation liée à l'humain : elle a entamé, sans le compléter, un baccalauréat en psychoéducation.

En ce qui concerne les études universitaires, Marie-Andrée et Katrina, détiennent toutes deux un diplôme de premier cycle dans les domaines des sciences de la nature et de la santé. De plus, ces deux étudiantes mentionnent leur besoin de plus de contacts humains et d'interactions dans leur métier comparativement à ce qu'elles vivent dans leur ancien emploi (en recherche et en laboratoire). Quant à Marie-Andrée, elle complète également une maîtrise dans son domaine avant d'entamer ses études en ASS : elle est la seule participante à avoir fait des études de deuxième cycle. Elle dit être une personne « curieuse » et aimer « faire [d]es recherches ». Toutefois, elle semble déplorer le manque de reconnaissance et d'impact concret de son travail « J'aimais quand même ça, sauf qu'on arrivait à de belles politiques, de belles

recommandations pour la ville, mais ces recommandations-là n'étaient pas écoutées, donc ça me frustrait un peu, j'étais comme bon « j'ai l'impression de travailler un petit peu dans le beurre » ».

Deuxièmement, en ce qui a trait à leur parcours professionnel antérieur, une ressemblance émerge concernant le type d'organisations pour lequel elles ont travaillé. En effet, deux participantes ont occupé un emploi dans le milieu communautaire avant d'entamer leurs études en enseignement. Sabrina dit que lors du remplacement dans l'organisme communautaire, elle a acquis des connaissances qui lui ont servi dans sa vie personnelle et l'ont aidée dans le développement de son identité professionnelle enseignante « l'expérience que j'ai acquise dans le communautaire et à plein de niveaux comme de ... d'avoir déjà intégré une équipe de travail, d'avoir déjà comme un peu affirmé une identité professionnelle ». Maya, l'autre participante ayant également travaillé dans une structure communautaire, qualifie son passage dans cet organisme comme étant « ultra riche comme expérience », mais que les conditions ne sont « pas les meilleures » au niveau monétaire et d'horaires de travail la poussent à se réorienter.

Lorsqu'elles font le récit de leurs expériences professionnelles antérieures, plusieurs participantes (4) évoquent un moment de leur vie où elles ont eu l'occasion de travailler avec des enfants ou en relation avec des clients : entraîneuse (Sabrina), conseillère à la vente (Marie-Andrée), accompagnatrice (Véronique) et dans le domaine de l'esthétique (Maya). Qui plus est, 2 des 5 participantes rencontrées possèdent une expérience dans une école primaire en tant qu'éducatrices spécialisées de « plancher ». Pour Véronique, ce moment se déroule lors de son stage final en éducation spécialisée tandis que pour Maya, cet épisode survient lors d'un contrat après son interlude en esthétique. Pour ces deux protagonistes, ces passages sont empreints d'expériences négatives qui les incitent à étudier en enseignement. Dans le cas de Véronique, elle vit des situations de non-collaboration avec les enseignantes et de résistance vis-à-vis des projets qu'elle souhaite faire avec les élèves, qui la « frein[e] sur le métier d'éducatrice ». De l'autre côté, malgré une réticence envers le milieu scolaire en tant que TES, Maya dit s'être rendu compte que ce n'« était pas si pire », qu'elle adore « le contact avec les élèves, le contact avec ses collègues », mais déclare qu'elle ne se « voi[t] pas gérer des crises jusqu'à [s]a retraite » et que « c'était vraiment intense ».

En somme, que les expériences antérieures soient d'ordre scolaire ou professionnel, elles semblent toutes avoir une influence consciente ou non et parfois positive ou négative dans leur décision d'entreprendre des études en ASS.

À propos de la dimension biographique, nous remarquons une cohésion de sens entre les études antérieures collégiales et celles réalisées en ASS pour les participantes ayant étudié dans des techniques humaines au cégep. Bien que certaines n'aient pas effectué de technique collégiale, deux participantes relèvent que leurs expériences professionnelles passées ne comblaient pas leur besoin de contacts humains et concrets au quotidien : ce qu'elles souhaitent retrouver dans un avenir en enseignement. Par ailleurs, il est possible de repérer la présence d'expériences professionnelles antérieures liées aux enfants ou au service à la clientèle pour plusieurs participantes dans leur trajectoire ce qui concorde avec le milieu de l'enseignement.

Au regard de la dimension relationnelle, les expériences professionnelles antérieures viennent également impacter le cheminement de certaines protagonistes, qu'il s'agisse de l'interaction avec les collègues ou en lien avec leur tâche. En effet, Véronique et Maya, éducatrices spécialisées dans le milieu scolaire soit en stage ou à contrat, mentionnent avoir vécu des situations difficiles lorsqu'elles tentent de faire reconnaître leur place dans l'équipe de travail ou vis-à-vis la lourdeur de leur tâche liée à la gestion des comportements. Dans le cas de Marie-Andrée et Katrina, elles réalisent au cours de leurs emplois que leurs tâches et leurs conditions d'emploi ne leur permettent pas de les combler totalement disant même « voul[oir] être plus heureuse au travail » pour Katrina. Enfin, Sabrina et Maya, ayant expérimenté un travail dans un organisme communautaire, en retirent des avantages en ce qui concerne l'expérience et l'identité.

4.3 À l'origine du choix : des raisons diverses

Ayant entamé des études en enseignement en ASS à l'automne 2018, les participantes s'y sont inscrites pour diverses raisons. Lors des entretiens, les origines du choix ont été explorées, laissant entrevoir, outre leur propre expérience scolaire et professionnelle, l'influence de différentes personnes ou d'événements marquants les ayant conduites à réaliser des études universitaires en ASS.

Premièrement, en ce qui concerne l'influence d'une personne, toutes les participantes (5) expérimentent le milieu de l'enseignement parfois par l'entremise de leur famille immédiate. Quatre d'entre elles expriment un vécu en lien avec l'adaptation scolaire : une sœur enseignante en ASS (Sabrina), une tante TES dans une école (Véronique), un enfant vivant des difficultés (Katrina) et une sœur ayant fréquenté des classes spéciales (Maya) qui selon elle, a « pesé dans la balance » en faisant référence à sa trajectoire tandis que Marie-Andrée, elle, a une mère qui a été enseignante pendant une partie de sa vie avant

d'abandonner la profession. De plus, bien que Véronique ait eu le modèle de sa tante, elle précise n'avoir personne dans son entourage en éducation. Elle mentionne venir d'une famille « agricole » puisqu'elle a grandi sur une ferme entourée d'animaux.

En s'intéressant aux modèles rencontrés lors de leur parcours, 3 des 5 participantes racontent l'influence positive d'une enseignante dans leur décision d'orientation que ce soit au primaire (Véronique) ou au cégep (Sabrina et Marie-Andrée). Marie-Andrée et Véronique souhaitent devenir enseignantes à la suite de leur rencontre avec ces enseignantes marquantes. Sabrina, de son côté, soulève avoir été marquée par l'expertise d'une enseignante sans explicitement mentionner que cette rencontre est à l'origine de sa décision de poursuivre en enseignement. Pour Véronique, l'enseignante de 6^e année marquante ne représente pas seulement un modèle, mais une forme d'idéal à atteindre :

[...] il y a une prof que j'ai eue en 6e année qui m'a vraiment marquée, puis je suis encore en contact avec elle et tout qu'est-ce qu'on a fait, je m'en souviens encore, donc je me dis si je suis capable de faire ça plus tard, ça serait un peu un des objectifs ...

Deuxièmement, en ce qui a trait à des événements marquants les ayant orientées en ASS, plusieurs constats méritent d'être soulignés.

Lorsqu'elles abordent leur choix de réaliser des études en enseignement en adaptation scolaire, pour trois participantes, ce programme est présenté comme un deuxième ou troisième choix. Sabrina ayant terminé des études en travail social au cégep tente par deux fois d'entrer au baccalauréat du même nom. Essayant un autre refus, elle choisit de s'inscrire en adaptation scolaire, son second choix de programme, dans lequel elle est acceptée. Quant à Katrina, à la suite de ses études à l'université et de son expérience de travail en laboratoire, elle consulte une conseillère en orientation pour trouver un programme qui lui conviendrait davantage. Refusée en orthophonie, son premier choix, elle se tourne vers le programme en ASS. Maya, après avoir travaillé en éducation spécialisée puis brièvement en esthétique, se tourne vers l'ASS.

En termes de posture vis-à-vis leur cheminement en ASS et leur objectif à l'entrée dans le programme, certaines participantes (2) font référence à une incertitude ou une exploration. Sabrina, lorsqu'elle entame ses études en enseignement, dit que ce choix est « temporaire » dans « l'objectif de changer de programme » et de retenter l'admission dans le baccalauréat en travail social. Du côté de Véronique, elle se dit ne pas être « prête pour le marché du travail » et, malgré le fait qu'elle évoque un « choix naturel »

et que l'enseignement « l'a tout le temps titillé[e] », elle s'inscrit à l'université sans savoir si ce choix allait être concluant :

j'avais 19 ans, 19-20 ans, j'étais comme, j'avais d'autres choses à aller explorer ... dont l'université. Ça m'est tout le temps resté dans la tête et d'arrêter l'école, déjà commencer la vie d'adulte à 19 ans j'étais comme ... un peu sceptique, donc c'est pour ça que j'ai continué dans l'université.

Marie-Andrée semble plus convaincue de son choix au moment de son inscription. Elle précise qu'à l'école secondaire, en côtoyant des EHDA et en étant témoin d'exclusion, elle se dit vouloir aller en enseignement et que les EHDA « c'est plus ça qui me touche, qui vient me chercher comme clientèle si je peux dire ».

Ultimement, l'objectif que poursuivent les participantes en s'inscrivant en ASS varie d'une participante à l'autre. Néanmoins, certaines raisons se recourent chez certaines d'entre elles. La presque totalité (4) des participantes évoque un motif en lien avec les élèves : adapter les institutions afin que les personnes marginalisées puissent s'y retrouver (Sabrina), faire une plus grande différence pour les enfants HDAA (Marie-Andrée), changer le quotidien des enfants (Véronique) et aider directement les élèves (Katrina). La dernière participante n'en fait pas mention et met plutôt de l'avant des motifs et des préférences personnels : rechercher une « qualité de vie » et « une ambiance de groupe » (Maya).

Plus spécifiquement, lorsqu'il est question de l'adaptation scolaire, toutes les participantes (5) évoquent des avantages reliés à ce choix de programme comparativement à celui en enseignement au régulier. Elles considèrent par exemple qu'elles ont davantage de facilité si elles souhaitent changer de champ d'enseignement (Sabrina), qu'elles ont l'impression de faire une plus grande différence qu'au régulier (Marie-Andrée), que l'ASS leur permet d'exprimer davantage leur créativité et d'être plus motivées par les défis en découlant (Véronique) et leur offre davantage d'occasions de développer une relation d'aide avec les élèves (Katrina) enfin parce que l'ASS « colle tellement à ce qu'elle est » (Maya). L'ASS offre davantage de mobilité, un sentiment d'avoir plus d'impact dans la trajectoire des élèves et une plus grande liberté professionnelle.

En résumé, lorsqu'il est question du choix initial du métier, il est possible de constater que plusieurs facteurs ont pu influencer les participantes.

En ce qui concerne la dimension biographique, nous retenons la présence de personnes significatives dans leur environnement familial œuvrant en enseignement ou touchées de près ou de loin par la « différence ». De plus, les participantes évoquent des motifs d'ordre personnel pour expliquer leur choix d'étudier en ASS : un désir « d'être plus utile » (Marie-Andrée) ou plus « heureuse » (Katrina), une meilleure « qualité de vie » (Maya), ou être en mesure de prendre plus de décisions (Véronique). Enfin, une participante (Sabrina) n'aborde à aucun moment son choix sur la base d'une motivation intrinsèque ou extrinsèque, mais plutôt en expliquant s'y être retrouvée « par hasard [...] par la négative » en faisant référence à ses non-admissions dans un autre programme. Néanmoins, elle précise que le programme en enseignement en ASS est « cohérent » avec ses études antérieures en travail social.

En lien avec la dimension relationnelle, nous mettons en lumière des modèles d'identification rencontrés au cours de leur histoire scolaire passée (enseignante du primaire et du collégial) qui les motivent à s'engager dans la voie de l'enseignement. De plus, concernant le choix d'orientation dans le champ de l'ASS, les participantes évoquent des avantages à œuvrer dans cette spécialisation par rapport au fait de détenir un diplôme en enseignement régulier. S'ajoutent à cette raison des motivations liées aux enfants. Bien qu'elles n'aient pas identifié une seule raison expliquant leur choix d'orientation en ASS, il est possible de constater l'influence des deux dimensions chez les participantes.

4.4 La formation au métier d'enseignante en ASS : des stages plus significatifs que la scolarité

Lorsqu'il est question de la formation au métier, deux volets ont été abordés : les cours suivis à l'université et les apprentissages faits dans des contextes d'enseignement que sont les stages en milieu scolaire. Étant donné que notre étude s'intéresse à des finissantes en enseignement en adaptation scolaire d'universités francophones québécoises, il importe de préciser que les grilles de cours ainsi que les modalités de stages peuvent varier d'une université à l'autre. Par souci de protéger la confidentialité des participantes, aucune information décrivant les établissements ne sera présentée.

Avant d'approfondir les volets de cette thématique, nous survolerons la conjoncture dans laquelle se déroulent les études des participantes. Reconnaisant l'unicité de chaque récit et voulant mieux illustrer ce qui en ressort, le fil d'Ariane de chaque personne sera ensuite exposé. Notons également que pour la presque totalité des participantes (4), leurs études en ASS représentent un retour aux études pour elles.

D'entrée de jeu, au moment des entretiens en juin 2022, de nombreuses mesures incitatives gouvernementales avaient été mises en place ou annoncées pour contrer la pénurie enseignante et augmenter la rétention des étudiantes dans les programmes en enseignement (bourses perspectives etc.). Bien que ces solutions aient été pensées pour améliorer la situation, certaines participantes (2) émettent des réserves quant à leur impact. Au sujet des bourses Perspective Québec, Véronique exprime un sentiment d'injustice vis-à-vis celles qui ont payé leurs études et se sont endettées par rapport à celles qui sont boursières. Elle dit douter que la décision de payer les étudiantes en enseignement puisse régler la pénurie d'enseignantes. Concernant le recrutement, l'acceptation et la présence d'enseignantes non légalement qualifiées (ENLQ) dans le milieu de l'enseignement, Véronique ajoute que cela entraîne une dévalorisation de son baccalauréat et une non-reconnaissance : « on n'est pas vu sérieusement ». De plus, selon Véronique, les ENLQ ajoutent une pression sur le personnel enseignant qualifié au quotidien et génèrent des situations de réorganisation des tâches pour pallier le manque de compétence de ces dernières comme l'illustre cet exemple :

La secrétaire m'a appelée, elle a dit « ça te déranges-tu qu'on fasse un [échange] ? » donc là, j'ai pris la classe, qui est un peu rock and roll, que ça prend quelqu'un de formé, la petite nouvelle [diplômée] du secondaire a pris mes élèves en suivi, mais ... là j'étais comme, « tu es en train de me dire que l'ortho ça ne vaut rien », donc ils ont perdu deux périodes ces enfants-là pour que j'aie le contrôle de la classe, donc c'est ça (rires).

Quant à Sabrina, elle ajoute également que la conjoncture actuelle de pénurie d'enseignants et des mesures incitatives de recrutement de personnes non qualifiées par le gouvernement « fragilise énormément notre identité comme enseignant[e] ». Selon elle, la stratégie de recrutement de toute personne détenant un baccalauréat est confrontant à l'égard des personnes qui investissent quatre années spécifiquement en enseignement.

Le fil d'Ariane du récit des participantes

Tout d'abord, Sabrina dit être retournée vivre chez ses parents lorsqu'elle a entamé ses études en ASS. Elle mentionne aussi avoir obtenu, chaque année de sa formation, une bourse d'excellence offerte par le ministère de l'Éducation. Elle dit qu'à l'aide de ces dernières, elle n'est pas tenue de travailler à temps partiel, ce qui lui permet de se concentrer sur ses études, lui évite de vivre de l'insécurité financière et lui permet de profiter de son temps libre pour assister aux activités sociales organisées sur le campus et par son association étudiante :

La création des liens et ça m'a aussi permis de rester dans le programme parce que j'ai vite développé des amitiés fortes [...] Donc dans ma période d'incertitude au début programme, d'avoir tissé des liens aussi forts, ben ça aussi ça m'a influencée à rester dans le programme donc les bourses vont avoir joué gros dans mon cheminement.

Au-delà du rôle financier, les bourses d'excellence ont eu un impact social pour Sabrina et par le fait même, un impact scolaire et professionnel. Enfin, Sabrina dit également avoir fait de la suppléance quelques vendredis durant ses sessions universitaires.

Dans le cas de Marie-Andrée, ses études en ASS représentent un retour aux études. Ce choix ne l'effraie pas, mais elle dit avoir eu des appréhensions quant à la conciliation famille-études, car son conjoint et elle ont un enfant. Durant ce baccalauréat, elle accouche d'un deuxième enfant. Lors de ses études, Marie-Andrée mentionne avoir bénéficié de bourses sans préciser de quelle nature elles étaient. Durant son cheminement scolaire, Marie-Andrée explique faire peu de suppléance, car elle avait obtenu des bourses lui permettant de ne pas devoir trop travailler. De plus, étant mère d'une jeune enfant fréquentant la garderie, les appels très tôt le jour même de la suppléance compliquait la situation pour Marie-Andrée.

Quant à Véronique, ses études en ASS débutent à l'automne suivant la fin de ses études collégiales. Étant donné qu'elle réside en région éloignée, Véronique déclare vivre en appartement près de son université et posséder un véhicule pour, entre autres, pouvoir faire de la suppléance. Véronique mentionne le décalage entre deux types d'étudiantes au sein de sa cohorte : 1) celles qui doivent faire de la suppléance pour payer leur appartement, leur véhicule et les dépenses reliées et 2) celles qui n'en font pas, car elles résident chez leurs parents. En plus d'être fatigante, Véronique précise que la suppléance enlève concrètement des heures qui auraient pu être investies dans la réalisation des travaux, affectant ainsi les conditions de performance. Elle estime même que les bourses d'excellence mises en place par le ministère de l'Éducation favorisent le développement de l'anxiété de performance. Sans nommer explicitement le gouvernement du Québec, Véronique déclare ne pas avoir été remerciée pour son apport dans la situation de pénurie en faisant de la suppléance tandis que des incitatifs récompensent les meilleures étudiantes en enseignement :

Cette étudiante-là, elle vivait chez ses parents ... nous autres [...], on était toutes en appartement [...] et elle, elle ne payait rien, elle avait toutes les conditions pour performer : elle n'a pas fait de suppléance la semaine, était tout le temps en train de travailler pour ses notes. Donc règles-tu la pénurie comme ça, en encourageant de « go go faut que tu travailles parce que faut que tu ailles chercher ton 95 puis ton 100 % à chaque travail pour avoir ta bourse » ? Donc ça on trouvait ça un peu niaiseux ... et surtout à ce prix-là de bourse, c'est

quand même 7000 [...]. Donc, nous autres, on voyait toutes les mesures du gouvernement pour contrer la pénurie, mais on était comme « bien ce n'est pas ça » (rires) ... offrez un programme pour les nouveaux enseignants, offrez quelque chose pour nous inciter à rester dans le système ... chose qu'il n'y a pas du tout jusqu'à date, on trouve. [...] Moi pendant mon bacc, je faisais de la suppléance [...], c'est sûr que c'est payant, mais les heures qu'on fait, ça nous enlève des heures qu'on met du temps dans nos travaux et le soir, bien tu arrives et tu es fatiguée et ... on a contré la pénurie, mais on ne s'est pas fait dire merci vraiment.

Pour ce qui est de Katrina, elle retourne aux études en ASS en étant mère de deux enfants. Désirant entreprendre son cursus à temps partiel, elle doit se résigner à le réaliser à temps plein, car c'est la seule option possible à son université. Du même coup, elle quitte son emploi pour s'engager dans ses études à temps plein « c'était assez difficile comme changement [...], mais je suis passée au travers, puis je suis très fière de moi et je suis très contente de l'avoir fait ». Durant sa formation, Katrina dit devoir « jongler avec la suppléance, les études et les enfants ». À partir de ce moment, une réflexion prend forme : celle qu'« [elle] ne peu[t] pas tout faire à 100% ». Au cours de son parcours, elle vit une séparation et en quatrième année, elle vit un « burnout parental » au milieu de son stage final.

Pour terminer, Maya, durant ses études en ASS occupe trois emplois à différents moments. Durant les étés, elle travaille en esthétique et durant l'année scolaire, elle fait de la suppléance ou s'investit dans sa petite entreprise. Elle lance son entreprise à la suite d'encouragements de la part de son enseignante associée (EA) en première année de baccalauréat. Maya dit aimer créer du contenu et du matériel, mais avait des réticences à l'idée de partager ses productions, car elle « avai[t] peur que ça ne convienne pas ou qu'[elle] fasse des fautes ». Maya précise que c'est au courant de la dernière année et demie qu'elle priorise son temps pour son entreprise au détriment de la suppléance.

En somme, le contexte d'études des cinq protagonistes, à géométrie variable, est teinté par des conditions financières plus ou moins précaires et par la nécessité pour la majorité d'entre elles (4) de travailler pendant leurs études afin de subvenir à leurs besoins financiers (Véronique et Maya) et, le cas échéant, à ceux également de leur famille (Marie-Andrée et Katrina).

4.4.1 La scolarité

En ce qui concerne la scolarité, il est possible de scinder les témoignages en 1) ce qui a trait au contenu des cours ou à l'offre des cours et 2) ce qui renvoie à des aspects identitaires du corps professoral ou d'étudiantes. Majoritairement, les participantes traitent davantage de leur appréciation de leurs cours et de suggestions possibles pour bonifier le cursus que d'aspects identitaires.

Contenu des cours

Premièrement, au regard des cours perçus positivement, une majorité des participantes (3) estime que les cours d'orthopédagogie⁷ l'ont été tout comme ceux de didactique (3). Pour Sabrina et Katrina, ils représentent des éléments importants de sa formation et ce sont même ces derniers qui motivent la première à poursuivre un jour à la maîtrise. Quant à Maya, elle affirme avoir apprécié ses cours d'orthopédagogie, car ils étaient « plus pratiques que les autres ... et beaucoup plus formateurs ». Cependant, elle dit ne pas se sentir « outillée à 100 %, mais [elle] pense que n'importe qui qui sort du bacc se sent pas outillé à 500 % ». Elle ajoute que malgré tout, l'université lui fournit « de bonnes bases » en faisant référence à sa décision de ne pas aller faire sa maîtrise en orthopédagogie pour se sentir plus compétente. En revanche, malgré son intérêt vis-à-vis des contrats en orthopédagogie, Marie-Andrée mentionne ne pas être certaine d'être « assez formée » pour être orthopédagogue avec seulement le baccalauréat en ASS en poche.

À l'inverse, concernant les cours perçus négativement, le cours de gestion de la classe représente une lacune dans la formation selon plusieurs participantes (3). Pour Marie-Andrée, les deux cours offerts ne l'ont pas suffisamment outillée dans ce qu'elle considère comme étant un aspect « super important ». Quant à Véronique, elle mentionne que le cours de gestion de la classe n'a pas répondu à ses attentes. À ce sujet, Véronique précise qu'elle utilise parfois davantage les apprentissages faits en tant que TES dans son quotidien que ceux acquis en formation initiale en enseignement. Entre autres, elle évoque s'appuyer sur ses apprentissages liés à l'établissement d'une relation d'aide acquis en éducation spécialisée en tant qu'enseignante en adaptation scolaire. Véronique dit que lors de sa formation universitaire, les concepts de relation d'aide et de relation de confiance sont souvent abordés, mais sans être explicitement enseignés :

Bien je te dirais qu'il y a des journées où je me sers plus de mon bagage d'éducatrice que de celui que j'ai eu au bacc ... tout ce qui est dans la gestion du comportement, la gestion de la classe, la façon d'entrer avec les élèves, je trouve qu'on n'a pas été outillées vraiment là-dessus ... tout ce qui est d'activités en classe d'adaptation scolaire, je me sers vraiment plus de la technique que du bacc je trouve [...] Tout ce qui est relation d'aide, on l'a développé fort en éducation spécialisée, mais en adap ... c'est quelque chose qui devrait être vraiment misé plus que ça là. Tandis que la relation d'aide, la relation de confiance avec les élèves, je trouve

⁷ Lors des cours d'orthopédagogie, les étudiantes en ASS sont amenées à mieux comprendre les difficultés particulières vécues par des élèves en lecture, en écriture et en mathématique(s). Elles développent des connaissances et des habiletés pour accompagner des élèves rencontrant ces difficultés et créer des activités adaptées à leurs besoins.

que c'est ça qui est primordial, mais on se le fait dire que c'est important, mais sans plus. C'est nous qui devons le développer en stage comment on fait, mais je trouve que ça serait bon de quand même donner, pas un cours complet là-dessus, mais de plus en parler que ça.

À la lumière des derniers extraits concernant la gestion de la classe, les deux participantes ayant une technique en éducation spécialisée considèrent que leur formation collégiale constitue une plus-value pour la gestion de la classe et de comportements que ce soit par l'établissement de « bons ancrages » (Maya) ou d'un sentiment d'être plus outillée avec le bagage de TES (Véronique).

En ce qui concerne les lacunes en évaluation, ce sont également Véronique et Maya qui les soulèvent. Pour la première, l'évaluation en enseignement est l'aspect le plus important. Or, elle mentionne que le cours offert a « été un[e] ... catastrophe » et qu'une fois sur le terrain, « [elle] a [dû] fai[re] avec ce qu'[elle] a eu et là, [elle] paie un peu le prix ». Elle souligne toutefois l'aide reçue de la part de collègues expérimentées lors de contrat et du soutien ressenti de la part des autres nouvelles enseignantes de son CSS qui sont « toutes un peu dans le même bateau ». Maya quant à elle possède un discours semblable. Elle souligne que le cours d'évaluation n'est « pas vide [...], mais ... très, il y a beaucoup de lacunes » et qu'un seul cours traitant de cet aspect est insuffisant. Elle précise que l'évaluation représente une partie « intense » en éducation et tout particulièrement en ASS, et qu'avec ses nombreuses « zones grises », elle ressent de l'insécurité. En effet, l'évaluation en ASS représente une tâche complexe découlant souvent de la présence de multiniveaux scolaires dans un même groupe et à l'application de la différenciation pédagogique (flexibilité, adaptation ou modification) envers les exigences du PFEQ.

Toujours en termes de manquement, plusieurs participantes (3) abordent la question de l'insertion professionnelle en formation initiale. Plus précisément, Véronique mentionne que tout ce qui touche le fonctionnement des contrats et des listes de priorité n'est pas abordé en formation initiale :

Je trouve que ça manque, qu'on n'a pas ça à l'université, on en n'entend pas parler et tu arrives là-dedans et tu ne comprends pas grand-chose ... moi je suis allée questionner du monde, des jeunes enseignantes que je connaissais pour qu'elles m'expliquent ça un peu parce qu'il y a un mois, je ne comprenais pas grand-chose de tout ce système-là (rires).

Quant à Katrina, elle dit ne pas avoir senti d'accompagnement de la part du corps professoral au sujet de l'insertion professionnelle, mais davantage un discours réaliste sur le métier : les étudiantes sont attendues sur le marché du travail, c'est un milieu difficile, mais un « beau métier ». De plus, elle

mentionne avoir souvent été sensibilisée au sein de son établissement universitaire aux statistiques de décrochage professionnel concernant les enseignantes.

Maya mentionne également ressentir un manque en formation initiale concernant l'insertion professionnelle, les relations avec les parents et le fonctionnement des débuts d'année scolaire en tant qu'enseignante. Elle semble dire que ce qui n'est pas vu en formation initiale sera appris « sur le tas » comme la gestion des débuts d'année. Globalement, concernant l'insertion professionnelle, Maya déclare :

...il faut que tu aies une bonne capacité d'adaptation et il faut que tu saches où tu t'en vas avec tes skis et que tu sois quand même capable de voir ta valeur mettons et de te faire confiance parce que si tu n'as pas ça, bien tu pars avec un pied en arrière pas mal.

Globalement, relativement à la nature des cours, 3 des 5 participantes évoquent parfois une appréciation des cours « concrets » (Katrina) et expriment parfois un manque de connaissances « vraiment plus pratiques, plus précises envers certaines, certains troubles, certaines clientèles » (Marie-Andrée) ou une scolarité « très théorique » bien qu'elle souligne le côté pratique des cours en orthopédagogie (Maya). Dans le cas de Maya, lorsqu'elle aborde la formation initiale en ASS, elle l'oppose à sa technique en disant que cette dernière lui a apporté « tout ». Elle mentionne également que la formation initiale en ASS devrait être « réévalué[e] » et proposer une technique de trois ans pour ensuite trois autres années à l'université afin d'outiller davantage les futures enseignantes :

Au niveau du terrain, au niveau du senti, au niveau de la gestion de crise, on est 100 fois plus outillées parce que on ne se le cachera pas, le taux de décrochage, c'est souvent lié à la gestion de la classe ou le fait que tu n'es pas capable de te détacher des élèves ou de ta charge de travail ou de « je n'en fais pas assez » ou tu te dévalorises. Donc ça c'est toutes des choses qu'on met de bons ancrages dans la technique et il y a beaucoup plus de terrain aussi en technique.

Aspects identitaires durant la scolarité

Deuxièmement, en ce qui renvoie à des aspects identitaires du corps professoral, d'étudiantes ou même de la profession et de ce que c'est être enseignante durant la scolarité, toutes les participantes (5) élaborent en partie ou en totalité en ce sens que ce soit positivement ou négativement.

L'influence du corps professoral

Bien qu'elle vive un sentiment d'ambivalence vis-à-vis la profession, Sabrina poursuit ses études en enseignement et c'est à la fin de sa deuxième année en enseignement qu'elle se dit « que ça pouvait être

un domaine qui me ressemble ». Tout comme dans sa technique en travail social, Sabrina est interpellée par le corps professoral qui est investi et qui lui permet de rester « allumée » en adaptation scolaire.

Marie-Andrée quant à elle évoque deux professeurs rencontrés dans son parcours auxquels elle ne semble pas s'identifier. Entre autres, elle mentionne que les cours offerts étaient davantage construits sur des anecdotes personnelles et le vécu des professeurs que sur la théorie. Elle évoque aussi une « déconnexion », une absence de lien de confiance, un manque de respect entre une personne du corps professoral et les étudiantes qui entraînent un détachement vis-à-vis la matière :

[...] le fait des fois qu'elle soit comme, elle te sortait des répliques, tu te disais « hey boy, c'est ... c'est spécial ... de ta part » ... je ne sais pas, des fois, elle était comme, elle nous insultait quasiment là, c'était étrange donc ça ne donnait pas le goût [...] de suivre sa matière mettons.

Quant à Véronique, elle dit avoir côtoyé deux types de personnes du corps professoral, « deux extrêmes », au cours de sa formation initiale : 1) celles qu'elle et ses collègues auraient aimé avoir pendant tout le baccalauréat et 2) certaines pour lesquelles une plainte a été déposée. Véronique dit aussi qu'elle ne recommanderait pas son université pour ce programme compte tenu du corps professoral y œuvrant.

Katrina mentionne que toutes les personnes du corps professoral connaissaient bien leur matière, faisant davantage référence à leurs connaissances plutôt qu'à la personne.

Maya identifie des points à améliorer qui concernent principalement le contenu des cours offerts ou des cours à offrir à l'université et aborde à une seule reprise une personne du corps professoral en soulevant l'hypothèse qu'elle était peut-être « en rodage » pour illustrer les manquements perçus.

L'influence des étudiantes

Tout d'abord Sabrina, lors de sa formation initiale en ASS, semble se dire différente des autres étudiantes par rapport à son investissement dans ses études :

Dans le programme, je suis l'étudiante un peu trop investie assise en avant qui lève beaucoup trop sa main et que les gens sont un peu tannés d'entendre [...] Je le sentais même au programme que je n'étais pas tout à fait dans le ... donc là j'avais peur de comment mes relations avec les collègues allaient se développer dans cette culture-là dans laquelle je ne m'identifiais pas trop, mais là finalement, tout s'est bien passé.

Véronique, bien qu'elle ne proposerait pas son programme à son université, elle mentionne malgré tout une note positive : elle dit s'être sentie « avec une gang » et avoir créé des liens serrés avec certaines étudiantes dans son programme. Toujours au niveau humain, Katrina dit avoir créé des liens importants avec certaines collègues étudiantes dès la première année et qu'un groupe s'est graduellement formé : « les vieilles ». Au cours de la scolarité, elles se sont entraînées et ont réalisé leurs travaux ensemble. Katrina dit qu'elle et le groupe étaient à part du reste de la cohorte et elle semble dire qu'elles voulaient conserver cette unité parce qu'elles vivaient des choses semblables.

Lorsqu'elle entame ses études universitaires, Maya se qualifie également de « vieille du bacc » en se comparant à ses amies qui ont suivi un « cheminement classique », soit deux ans de préuniversitaire au cégep puis l'université tout de suite après. En ce qui a trait aux cours offerts en formation initiale, Maya soulève plusieurs lacunes et quelques points positifs. Elle se qualifie de « porte-parole » lorsqu'elle évoque certains questionnements.

Bien qu'elles vivent des expériences en enseignement, certaines participantes (Sabrina, Marie-Andrée et Katrina) évoquent des propos concernant le milieu de l'enseignement rapportés par d'autres finissantes qui viennent ébranler leurs représentations et leurs expériences.

Par exemple, malgré l'expérience positive vécue en stage 4, Sabrina évoque avoir des craintes d'être orthopédagogue dans un autre milieu où elle se retrouverait la seule à occuper cette fonction. Elle explique cette peur par le fait de devoir travailler avec toutes les enseignantes dans un possible milieu malveillant qui serait le contraire de sa dernière expérience dans ce qu'elle appelle « son petit monde magique ». C'est en parlant avec ses collègues finissantes qu'elle perçoit une différence entre son monde quelque peu idéal comparativement à ce que d'autres orthopédagogues ont vécu. C'est également le cas de Katrina qui entend le récit émotif de collègues en stage ayant vécu des situations difficiles dans des milieux non bienveillants. Bien qu'elle n'ait pas vécu elle-même ces expériences, Katrina nomme tout de même que cette possibilité puisse la « dégoûter et [la] décourager » et faire en sorte qu'elle quitte le milieu de l'enseignement. Pour elle, un milieu de travail « sain » avec des « bons liens de travail entre les collègues, de l'entraide et de bienveillance » sont des caractéristiques qu'elle souhaite retrouver.

Pour Marie-Andrée, c'est en faisant de la suppléance dans un milieu spécialisé en première année de baccalauréat qu'elle dit entendre des propos de ses collègues à l'égard de ce type de milieu : « j'avais des

amies dans le bacc qui avaient fait des techniques en éducation spécialisée, puis elles avaient eu certaines formations comme ça puis même elles, elles trouvaient que c'était quand même stressant un peu d'aller dans ce genre d'école là un peu ... ».

L'image de la profession enseignante

Sabrina, dès son entrée à l'université en ASS, dit ne pas se reconnaître dans la culture de l'enseignement et dans ce qu'elle se représente comme ce que serait une enseignante : une personne organisée, qui discute de nouveau matériel, dans une classe bien décorée et se ralliant à un petit groupe « en clique ». Elle éprouve des craintes à intégrer le milieu de peur d'être différente « de ne pas *fitter* ». Elle précise que « ça été long avant comme d'intégrer ce rôle-là, donc je me suis toujours comme sentie pas vraiment prof dans le fond ».

Quant à eux, les réseaux sociaux véhiculent une image du milieu de l'enseignement parfois positif pour certaines finissantes (Marie-Andrée et Maya) et négatif pour une autre (Sabrina).

Dans le cas de Maya, elle semble considérer les enseignantes ayant des comptes sur les réseaux sociaux comme étant une communauté enseignante à part entière s'ajoutant à celle partagée quotidiennement dans le cadre de son travail dans les écoles. Elle dit suivre « très religieusement » plusieurs comptes de personnes enseignantes dont certaines à l'extérieur du Québec. Elle qualifie les enseignantes qu'elle suit de « représentants [de l'enseignement] », « [d]es têtes fortes de l'enseignement » et de « bigs mettons en enseignement ». Lorsqu'elle mentionne que certaines d'entre elles prennent « une pause » ou « délaissent l'enseignement », elle déclare que « ça fait peur quand même ». Maya semble dire que les actions de ces personnes du milieu virtuel de l'enseignement affectent sa vision du métier. Elle semble également accorder une haute valeur à ces enseignantes.

Pour Marie-Andrée, c'est en termes de relation d'aide qu'elle évoque l'apport des réseaux sociaux en lien avec le milieu de l'enseignement. Elle soulève l'apport positif des réseaux sociaux en l'occurrence des groupes d'enseignantes sur *Facebook*. En effet, lorsqu'elle prend l'initiative de poser des questions sur un groupe d'enseignantes en lien avec son futur CSS, elle reçoit des réponses à ses questions :

Donc j'avais eu déjà quelques informations comme ça, il y en a quelques-unes qui m'ont dit « si jamais tu as d'autres questions, n'hésite pas, tu peux me réécrire » tout ça ... donc au moins ça, j'ai trouvé ça chouette ... je me dis « j'ai du monde à qui me raccrocher si jamais y'a des choses que je comprends pas dans le système ou je ne sais pas trop ».

En plus de ses expériences en suppléance et les échos de ses collègues finissantes, Sabrina identifie les réseaux sociaux comme étant un vecteur d'idéalisation de l'image du milieu de l'enseignement :

Et il y a une nouvelle réalité aussi, je pense dans notre génération de profs, avec la pression qui vient des réseaux sociaux, avec tout ça, les gens ont des pages de prof et ils sont encore au bacc là, donc là ça vient aussi jouer sur quand tu arrives sur le terrain, tu dis, mon local beige il ne ressemble pas à ça (rires).

Bien que le volet de la scolarité de la formation initiale en ASS ne fasse pas l'unanimité en termes d'appréciation, la majorité des participantes (4) s'expriment au sujet de l'offre de cours et du contenu de ces derniers soit de façon négative (gestion de la classe, évaluation, insertion professionnelle) ou positive (cours d'orthopédagogie de lecture, écriture, mathématique et les cours de didactique). Seule Véronique, qui est en continuité d'études, n'évoque pas d'éléments appréciés durant cette période. Les participantes dont Katrina et Marie-Andrée se distinguent à cet égard, mettent en exergue l'importance pour elles que l'université leur propose des cours qui les outillent pour exercer leur profession quotidiennement en termes de gestion de la classe et d'évaluation. En ce qui concerne l'identification identitaire durant la scolarité, nous remarquons une quasi-absence de celle des étudiantes envers le corps professoral. Or, un apport tantôt positif (sentiment de « gang », entraide), tantôt confrontant (récits d'expériences difficiles vécues par des collègues en stage ou lors d'expériences en milieu scolaire) ressort des interactions avec les autres étudiantes. Enfin, l'image de la profession véhiculée sur et par les réseaux sociaux apporte également son lot d'apports mitigés selon les participantes.

Du côté de la dimension biographique, les participantes ne semblent pas reconnaître que leur formation leur permet d'être outillées totalement pour enseigner comme elles l'entendent. Aussi, bien qu'elles nomment apprécier les cours spécialisés (orthopédagogie) et les cours de didactique, elles reconnaissent qu'ils ne sont pas suffisants pour celles qui aspirent à être orthopédagogue. Par ailleurs, deux participantes (Véronique et Maya) reconnaissent que leur expérience en tant que TES leur apportent une plus-value pour devenir enseignantes en ASS.

Relativement à la dimension relationnelle, il en ressort une forme d'hétérogénéité dans l'appréciation ou non de l'offre de cours. Plusieurs participantes (3) reprochent que la nature de certains cours de leur formation soit trop théorique, « du pelletage de nuages » ne leur permettant pas d'apprendre des notions concrètes jugées utiles pour réaliser leur tâche d'enseignante. Toutefois, certains cours offerts sont appréciés par leur contenu et leur apport pratique tels que ceux en didactique et en orthopédagogie. En

ce qui concerne l'influence du corps professoral, aucune participante ne dit explicitement se reconnaître dans les modèles universitaires qu'elles ont côtoyés en matière d'identité, à l'exception de Sabrina qui dit être « restée allumée » par la personnalité investie et passionnée de certaines personnes. Globalement, nous pouvons souligner que les étudiantes « incorporent » partiellement les outils que les cours leur « proposent » et qu'aucune relation significative entre elles et le corps professoral universitaire ne surgit dans leur récit.

4.4.2 Les stages

Concernant le volet pratique de la formation initiale, les participantes évoquent plusieurs aspects y faisant référence. Afin de permettre aux lecteurs d'avoir une vue d'ensemble de la réalisation des spécificités des stages, un tableau récapitulatif (voir Tableau 4.1) regroupe l'intégralité des informations fournies par les participantes lors des entretiens. D'emblée, nous constatons une « progression » relativement similaire pour la majorité des participantes (3) quant à la prise en charge des classes allant de la classe ordinaire à la classe d'ASS et en terminant par un stage en orthopédagogie. De plus, hormis Véronique, toutes les participantes n'ont réalisé que trois stages en raison de la pandémie et de la décision de combiner le stage deux et le stage trois par leur université d'appartenance.

Tableau 4.1 Les informations liées aux stages fournies par les participantes lors de leur entretien

	Sabrina	Marie-Andrée	Véronique	Katrina	Maya
Stage 1	Classe ordinaire	Classe ordinaire de 6 ^e année	Classe de formation préparatoire au travail (FPT) au secondaire ⁸ avec des élèves TSA	Classe ordinaire de 5 ^e année	Classe ordinaire en milieu défavorisé de 15 élèves
Stage 2	Classe d'ASS « langage ⁹ » (stage combiné 2-3)	Classe d'ASS « langage » avec des élèves de 4 ^e , 5 ^e et 6 ^e année (stage combiné 2-3)	Orthopédagogie au préscolaire et au 1 ^{er} cycle	Classe d'ASS « déficience intellectuelle » (stage combiné 2-3)	Classe d'ASS « langage » avec des élèves de 2 ^e et 3 ^e cycle (stage combiné 2-3)
Stage 3			Classe d'ASS		
Stage 4	Orthopédagogie au préscolaire et 1 ^{er} cycle * en situation d'emploi	Orthopédagogie au 1 ^{er} cycle	Orthopédagogie du préscolaire à la 6 ^e année	Orthopédagogie de la 1 ^{ère} année à la 6 ^e année	Classe d'ASS « interventions différenciées plus »

En ce qui concerne l'analyse de groupe de ces témoignages issus des expériences vécues en stage, nous nous concentrons sur les thématiques suivantes : 1) les populations d'élèves avec laquelle elles sont pairées, 2) leurs EA, 3) les équipes-écoles puis, 4) les aspects organisationnels et didactiques.

Les populations d'élèves rencontrées en stage

Des cinq participantes rencontrées, une seule (Véronique) mentionne avoir été en stage en adaptation scolaire pour la totalité de sa formation pratique. Par ailleurs, elle est également la seule à avoir expérimenté un stage au secondaire malgré son profil primaire. Pour les quatre autres, elles ont toutes réalisé leur premier stage dans une classe ordinaire. Cette première expérience revêt une signification particulière pour Marie-Andrée et Katrina, les deux étudiantes en « conversion » professionnelle, qui déclarent que ce moment représente un premier contact avec le milieu scolaire au niveau primaire dans leur parcours. En plus d'être une première expérience, les deux protagonistes évoquent un attrait envers les élèves HDAA présents dans leur classe respective. Marie-Andrée dit être tentée d'aider davantage les

⁸ Bien qu'ayant choisi le profil primaire, cette participante a réalisé un stage au secondaire comme toutes ses collègues inscrites à la même université.

⁹ Une classe « langage » fait référence aux défis langagiers rencontrés par la majorité des élèves se trouvant dans ce groupe. Généralement, ces élèves sont atteints d'un trouble développemental du langage anciennement connu sous l'appellation de la dysphasie.

EHDA de la classe qui possèdent des plans d'intervention. L'EA qui l'accompagne possède un bon lien avec ses élèves, mais Marie-Andrée mentionne que l'intégration des EHDA reste un sujet peu abordé avec elle. Pour assouvir son désir de comprendre les difficultés et les moyens d'adaptation à privilégier auprès des élèves HDA de sa classe, Marie-Andrée dit s'être tournée vers l'orthopédagogue de l'école.

Pour Katrina, ce premier stage lui fait vivre un conflit interne au regard des élèves en difficulté et du fonctionnement des classes dites ordinaires. Elle mentionne reconnaître les besoins des élèves en difficulté, mais dit ne pas pouvoir les aider pleinement, car il y a d'autres élèves. Elle semble dire qu'un choix s'impose entre offrir du temps à l'élève en difficulté et le maintien de sa gestion de la classe et de l'attention portée au reste du groupe. Ce conflit l'amène à considérer qu'elle ne peut/veut pas enseigner au régulier :

Puis je trouvais qu'avec tout le retard qu'elle avait, moi je devais avancer avec la classe, mais je ne pouvais jamais prendre le temps d'essayer de l'aider à rattraper son retard, d'essayer de vraiment bien lui expliquer pour qu'elle soit en mesure de faire les tâches que je demandais aux autres et moi ça ne me faisait pas du bien de voir qu'elle aurait besoin que moi je prenne le temps et moi je pouvais pas prendre le temps parce que si j'avais pris le temps avec elle, mais toute ma classe se serait désorganisée, puis je trouvais ça difficile pour moi de me dire oui, elle a besoin d'aide, je peux l'aider, mais je ne peux pas l'aider parce que j'ai plein d'autres élèves.

Au terme de son stage, elle dit qu'elle ne « pourrai[t] pas vivre avec ça tout le temps ». Pour elle, les élèves « à besoins particuliers » ont besoin d'« un lien plus proche avec l'adulte », mais les classes trop nombreuses réduisent le temps disponible. Katrina dit que la structure des classes ordinaires est « trop trop confrontant » pour elle et déclare que « la classe ordinaire ce n'était pas pour [elle] ». Elle ajoute que la structure ordinaire impose un fonctionnement aux enfants et que sachant que certains d'entre eux ne peuvent pas fonctionner dans cet encadrement, c'est « demander trop à l'élève » et ça la fâche. Elle décrit les classes ordinaires comme étant « surpeuplées » et empêchant l'adulte de « prendre le temps pour chacun de ses élèves ». Elle semble dire que dans ces classes, un conflit existe pour l'enseignante entre effectuer son travail d'enseignante et répondre réellement aux besoins des élèves.

En ce qui a trait aux populations rencontrées en stage en ASS, la majorité des participantes (3) expriment avoir vécu un stage dans une classe « langage » à un moment ou à un autre de leur formation. Toujours en termes de ressemblances, la quasi-totalité des finissantes (4) raconte au moins la réalisation d'un stage en tant qu'orthopédagogue. Bien que Maya dise ne pas avoir vécu de stage en orthopédagogie, elle

mentionne que son stage final en ASS ressemblait à une « mini-classe d'ortho ». Une des participantes, Véronique, déclare avoir réalisé deux stages en contexte d'orthopédagogie avec l'approbation de la direction du module étant donné le peu de classes spécialisées dans sa région éloignée.

L'apport des enseignantes associées et leur relation avec les stagiaires

En moyenne, les participantes ont rencontré trois EA durant leur parcours universitaire. De ce nombre, les étudiantes ont mentionné avoir eu majoritairement des modèles d'EA qui les ont inspirées, certaines EA ne sont pas évoquées et une seule participante (Sabrina) évoque des modèles qu'elle n'a pas envie d'incorporer ou qui la confrontent. De tous les entretiens réalisés, aucune participante n'a relaté d'expérience négative ou traumatique liée à une EA.

Premièrement, en ce qui concerne les modèles inspirants d'EA, lorsqu'ils sont évoqués, ils concernent principalement l'EA du stage final pour la plupart des participantes (3). Une seule participante mentionne une EA inspirante lors de son stage combiné 2-3. De plus, une seule participante n'élabore pas concernant ses EA et de leurs relations interpersonnelles (Véronique). Or, cette dernière mentionne à plusieurs reprises l'apport positif d'une CP de son CSS qui est également son ancienne enseignante de 6^e année. Lorsqu'elles interpellent des modèles inspirants en tant qu'EA, certains aspects se recourent tels que l'implication et les relations qu'elles entretiennent avec leurs stagiaires.

Lorsqu'il est question de l'implication de la part des EA, elle se décline de plusieurs façons : envers les nouvelles enseignantes, au sein de leur école ou de leur CSS et par la mise en place d'initiatives.

Tout d'abord, deux EA ressortent du lot par leur ressemblance concernant leur accompagnement des nouvelles enseignantes. En effet, l'EA de stage 4 de Sabrina et l'EA du stage combiné 2-3 de Marie-Andrée partagent des caractéristiques communes dans leurs relations aux enseignantes débutantes : elles s'impliquent auprès de ces dernières. Sabrina dit de son EA que c'est « quelqu'un qui aime accompagner les enseignantes qui arrivent [...], elle le fait toujours naturellement ». Marie-Andrée reconnaît quant à elle une implication positive de son EA en tant que mentore pour les nouvelles enseignantes qui débutent au sein de son école. Marie-Andrée mentionne aussi avoir été accueillie de façon organisée et avoir senti un réel désir de partage en se faisant présenter un cartable de la stagiaire « [elle] voulait que je comprenne tout, que je vois tout ... vraiment pour ça, a voulait, c'était sa volonté à elle, a voulait tout m'expliquer, elle voulait tout me montrer, puis c'était dans sa personne. Si elle fait du mentorat, c'est parce que, bon elle trouve ça important ».

Ensuite, trois EA s'impliquent au sein de l'école. Pour l'EA de Sabrina, c'est en termes de prise de position et de revendication du rôle des orthopédagogues au sein de l'école tel qu'illustré dans cette citation :

[...] d'être autant à l'affût, d'être autant impliquée, d'être ... puis juste des petites ... j'ai trouvé ça aussi le fun de la voir réorienter notre rôle comme si c'était banal, mais avant, la personne qui était là avant moi au préscolaire avait le mandat [en tant qu'orthopédagogue] de travailler la motricité fine [...], mais le reste de l'équipe ne le savait pas trop puis quand mon enseignante associée est venue me chapeauter puis elle a vu ça, elle a recadré avec la direction, elle a dit « non non, ça ce n'est pas nous ». Donc ça, ça m'a inspirée et j'espère de pouvoir affirmer nos compétences comme professionnelles puis de recadrer notre rôle.

Pour l'EA de Marie-Andrée, c'est davantage par son apport vis-à-vis des suppléants et des nouvelles enseignantes, qui se manifeste par la création d'outils d'accueil et d'intégration et par son rôle de mentore. Tandis que pour Katrina, son EA se trouve être l'instigatrice de projets regroupant plusieurs élèves comme le spectacle de talents ou le projet de tutorat de lecture.

Enfin, une implication se distingue de celles présentées précédemment soit celle d'une personne évoluant à l'extérieur de l'école à proprement dit : la CP et ancienne enseignante de primaire de Véronique. Cette CP déclare vouloir créer et entamer des projets avec Véronique lorsqu'elle sera dans une école l'année prochaine. En plus de s'impliquer dans la création de projets, la CP représente aux yeux de Véronique une personne de confiance sur qui elle peut compter « comme le programme de mentorat, mais nous autres on le fait un peu indirectement [...] je pense qu'on devrait tout avoir accès à une prof comme ça ».

Par ailleurs, deux initiatives d'EA peuvent être liées à la définition de l'identité professionnelle collective. Tout d'abord, Sabrina fait mention de l'implantation d'une charte des valeurs pour les orthopédagogues mise en place par son EA de stage 4. Cet outil écrit met de l'avant les valeurs, les règles et la mission des rencontres entre les orthopédagogues. En plus de renforcer le sentiment d'appartenance et de définir une identité collective, Sabrina mentionne que l'utilisation de la charte « ça renforce le sentiment d'appartenance, ça renforce plein de choses, j'ai vraiment aimé ça puis ça me ressemblait ». Sabrina évoque également que la charte ressemble à ce qu'elle a connu lorsqu'elle travaillait dans un organisme communautaire. Marie-Andrée quant à elle mentionne deux outils créés par son EA de stage 2-3 : le cartable « accueil de la stagiaire » et le « guide pour les suppléants ». Elle ajoute que ces outils sont révélateurs de l'implication de son EA dans l'école.

Lorsqu'il est question de la relation avec les EA, une ressemblance en ce qui concerne la communication est dénotée entre plusieurs EA (3) : l'EA de stage 4 de Sabrina, l'EA de stage 2-3 de Marie-Andrée ainsi que l'EA de stage 4 de Katrina. Ces trois enseignantes associées ont été décrites par les finissantes comme des personnes discutant quotidiennement avec elles, que ce soit par courriel ou en personne, et leur offrant de la rétroaction ou des réponses à leurs questionnements. De plus, Marie-Andrée mentionne que l'EA de son stage 4 lui prodigue des conseils et lui assure sa disponibilité même après la fin de son stage. Lorsqu'il est question de la relation entre EA et stagiaire en tant que telle, Marie-Andrée et Katrina précisent l'importance du lien de confiance et de respect ressenti entre elles lors de leur stage. En termes de relation, Marie-Andrée précise s'être sentie considérée d'égale à égale avec son EA et qu'un respect régnait entre elles. L'EA la respecte comme une collègue et Marie-Andrée la perçoit également de la même façon, mais en précisant que « c'était quasiment, c'était comme [s]a maman ». Pour Katrina, en plus de l'écoute et des discussions offertes quotidiennement, elle mentionne également à plusieurs reprises que son EA lui fait confiance et cette relation semble avoir eu un impact positif sur la réalisation de son stage : « vraiment elle me faisait confiance », « elle m'a dit qu'elle n'a pas besoin d'être là, qu'elle me fait confiance », « le fait qu'elle m'a fait confiance, qu'elle m'encourageait quand c'était difficile et ça m'a vraiment aidée ». De plus, son EA la considère comme sa collègue et non comme sa stagiaire. Ces éléments relationnels peuvent être potentiellement un effet du stage final étant donné qu'il est le plus long et qu'il est réalisé à la veille de l'entrée sur le marché du travail : ces stagiaires d'aujourd'hui seront les collègues de demain.

De plus, presque toutes les finissantes (4) caractérisent au moins une de leur EA en termes positifs, voire élogieux. Lorsque Sabrina parle de son EA de stage 4, elle se dit « chanceuse » de l'avoir eu et elle « dit que c'est [s]on idole, [qu'elle] veu[t] être elle quand [elle va] être plus grande, à la fine pointe ». Pour Marie-Andrée, elle qualifie son EA de stage 2-3 comme étant la « reine de la place » et qu'elle représente la personne que les autres consultaient pour « demander des conseils ». Pour Katrina, elle possède que de bons mots à l'égard de son EA de stage 4 « j'ai eu la meilleure enseignante associée que je pouvais avoir, c'est une femme gentille, compréhensive, encourageante ». Pour ce qui est de Maya, sa dernière EA représente à ses yeux une « mine d'or » et une « reine » en ce qui concerne ses compétences en différenciation pédagogique et qu'elle a alimenté « [s]a soif d'apprendre » à ces sujets. Presque tous les propos admiratifs (3 sur 4) nommés par les stagiaires concernent les connaissances théoriques spécifiques à la réalisation du travail enseignant que possèdent leurs EA.

Deuxièmement, en ce qui a trait aux modèles d'EA confrontants ou n'étant pas alignés avec la vision de l'étudiante, une seule en fait mention dans son récit (Sabrina). Lors de son premier stage, elle est pairée avec une EA qu'elle qualifie d'« à l'ancienne mode ». Cette différence entre sa vision scientifique de l'enseignement et ce qu'elle expérimente avec le type d'enseignement proposé par son EA est « challengeant » et reconnaît qu'elle ne possède pas suffisamment de connaissances pour poser un regard critique. Lors de son stage suivant qui lui « ressemble moins », elle vit également une expérience différente de ce qu'elle souhaite être comme enseignante. Son EA l'amène à se questionner sur ses pratiques et l'invite à être connectée aux élèves comme lorsqu'elle mentionne à Sabrina : « L'exploration, l'essai et erreur, c'est difficile pour eux ... faudrait que tu doses, donc là, qu'elle ait ce regard-là, de dire c'est charmant, c'est probant tes affaires, mais là écoute qu'est-ce qui se passe et écoute comment les enfants réagissent ». Or, malgré cette discordance, Sabrina considère que son enseignante associée possède de grandes forces telle qu'une écoute attentive aux besoins de ses élèves. Somme toute, bien qu'elle ait vécu des expériences avec ces EA qui ne lui ressemblent pas totalement, la participante semble capable d'en tirer certains apprentissages.

En résumé, au terme de trois stages en ASS (Sabrina, Marie-Andrée, Katrina, Maya) ou de quatre stages (Véronique), les participantes ont croisé le chemin de plusieurs enseignantes associées. En dépit de certains modèles d'enseignantes qu'une finissante ne souhaite pas incorporer, la majorité des protagonistes (4) partagent l'apport positif d'au moins une EA, souvent celle de leur stage final, dans leur trajectoire. Le stage final semble représenter un contexte favorable au développement d'une telle relation en considérant que ce dernier représente l'expérience la plus longue dans leur formation pratique et se déroule à la veille de leur entrée sur le marché du travail. Bien que Véronique n'explicite pas de propos en lien avec une de ses EA en ce sens, elle présente le portrait d'une conseillère pédagogique (CP) (et ancienne enseignante de Véronique) avec qui elle détient une relation de collaboration et de confiance. En somme, les EA (ou la CP dans le récit de Véronique) décrites positivement par les participantes présentent des caractéristiques communes en ce qui concerne 1) leur implication auprès des nouvelles enseignantes et au sein de leur école, 2) leur communication régulière avec leurs stagiaires et 3) leur relation respectueuse et égalitaire avec leur stagiaire. Ces spécificités renforcent favorablement la dimension relationnelle de la construction identitaire enseignante des finissantes d'autant plus que la majorité de ces modèles interviennent durant le stage final qui est le plus long de la formation et le plus récent.

Les différents intervenants des équipes-écoles

La majorité des participantes (3) aborde aussi certains aspects de leurs milieux de stage en faisant référence à différents intervenants scolaires.

Deux d'entre elles racontent l'apport d'une personne de la direction. Pour Sabrina, c'est la direction adjointe de son stage final qui est mise de l'avant : elle est disponible et travaille avec la porte ouverte prête à l'accueillir pour répondre à ses questions. Également lors de son stage 4, Maya quant à elle, mentionne avoir apprécié la direction pour laquelle elle n'a que de bons mots. Elle la qualifie de « merveilleuse », « ultra ultra humaine », disponible « [Maya peut] retentir dans son bureau à n'importe quel moment » et « très très ouverte aux nouvelles recommandations ».

Pour Marie-Andrée, lors de son stage combiné 2-3, un élève de son groupe nécessite l'intervention de divers acteurs scolaires entre autres en termes de gestion des comportements. Lorsque Marie-Andrée y fait référence, elle mentionne que les différentes rencontres ont été « format[trices] » que ce soit avec l'interprète (parent allophone), la conseillère pédagogique, les parents et la travailleuse sociale. Plus spécifiquement, elle mentionne que les échanges quotidiens avec l'éducateur spécialisé de l'école et la psychoéducatrice représentent pour elle « quasiment [...] un cours de gestion de la classe en soi » pour elle. Elle dit avoir reçu des rétroactions positives de collègues enseignantes concernant son travail et avoir pu compter sur la collaboration de ces différents intervenants en ASS gagnant ainsi des connaissances et des expériences enrichissantes.

En termes d'intervenants autres que le corps enseignant, Maya mentionne l'apport d'une conseillère pédagogique au sein de son école de stage 4. Elle précise que la présence de cette CP à l'intérieur de l'école elle-même fait en sorte que les enseignantes avaient « tout le temps quelqu'un à [qui] se référer [concernant les apprentissages] » et que cette dernière offre des formations aux enseignantes. Elle ajoute aussi dans le même ordre d'idées que l'« école [...] veut vraiment beaucoup être aux dernières nouvelles de ce qui se fait en éducation ». Sabrina, quant à elle, mentionne avoir partagé son bureau en stage final avec une enseignante en soutien linguistique, qui l'année suivante, agira à titre de CP. Enfin, Véronique fait également référence au soutien d'une CP. Or, à l'inverse de Maya, la CP n'évolue pas au sein du même établissement que la participante, mais œuvre plutôt au CSS.

Quoique jumelées avec une EA, plusieurs participantes (3) relatent ainsi également l'apport d'autres acteurs scolaires présents dans leur milieu de stage : un membre de la direction ou des professionnels (CP, TS, TES, psychoéducatrice, enseignante en soutien linguistique ou traductrice).

Les aspects organisationnels et didactiques

Lors de l'entretien, lorsque Véronique aborde ses expériences en stage, elle met en principalement lumière les caractéristiques de ses milieux de stage. En effet, pour son stage 1, elle mentionne que la structure rigide installée pour les élèves TSA ainsi que les matières enseignées la rejoignent moins. À l'opposé, lors de son deuxième stage, elle dit que le concept de la classe flexible mis en place dans ce milieu lui plaît. Dans le cas de son troisième stage, elle précise être « tombé[e] sur une vraiment belle année » en faisant référence aux faibles défis comportementaux des élèves. Enfin, lorsqu'elle parle de son stage final, elle le fait en mettant de l'avant une de ses caractéristiques, soit celle d'être « forte en parascolaire » qui semble être en concordance avec son désir d'implication. En effet, lors de son stage, Véronique s'implique dans l'école en animant des ateliers de cuisine pendant le diner. Cette implication lui permet selon elle de développer le sentiment d'appartenance chez les élèves et de créer des liens avec eux de façon différente que celle dans le cadre de ses fonctions d'orthopédagogue.

Toujours dans le même sens, Sabrina évoque l'apport positif d'un de ses milieux de stage. En plus d'y avoir rencontré une EA en laquelle elle se reconnaît, elle mentionne avoir découvert également une école qui lui « ressemble » dans laquelle « tout le monde est tourné vers optimiser et actualiser ses pratiques » et qui « est portée vers les pratiques probantes ». Elle dit que cette expérience l'a « vraiment rassurée et ça m'a fait un vrai soulagement » par rapport à ce qu'elle veut être comme enseignante et de découvrir d'autres modèles. Dans ce milieu, une équipe de 8 orthopédagogues, dont Sabrina et son EA font partie, œuvrent auprès des élèves. Cette particularité de son milieu représente un avantage pour elle, car elle peut bénéficier d'une forte collaboration avec l'équipe d'orthopédagogues avec qui elle assiste à une rencontre bihebdomadaires.

Enfin, Katrina précise avoir rencontré des difficultés en ce qui concerne la charge de préparation de sa planification en tant qu'orthopédagogue. Bien qu'elle dise que ce stage ait été enrichissant par la variété de niveaux scolaires et la diversité de difficultés rencontrées, Katrina dit avoir « regretté » d'avoir choisi des élèves de 1^{er} à 6^e année tout en précisant que c'était son choix.

En somme, certaines participantes (2) mentionnent l'importance de la culture du milieu d'accueil (ex. une école forte en parascolaire ou une école où les pratiques sont actualisées) lorsque cette dernière concorde avec leur identité antérieure (Sabrina) ou leur idéal (Véronique) comme étant un facteur positif à leur expérience pratique en stage. Du point de vue de la dimension relationnelle, la présence active des divers intervenants et les milieux de stage qui correspondent à ce que les finissantes souhaitent être comme enseignantes favorisent le développement de l'identité professionnelle de ces dernières.

Pour conclure sur les expériences en stage, bien que certaines ressemblances entre les récits apparaissent, les multiples configurations propres aux réalités en adaptation scolaire permettent seulement d'illustrer la complexité du champ et des expériences y étant vécues. Or, il est intéressant de souligner que la majorité des participantes (4) mentionne avoir évolué au sein d'une école dans laquelle elles ont pu bénéficier du soutien de leur EA lors du stage final et de travailler dans un esprit de collégialité. Sabrina et Maya, quant à elles, précisent également le rôle positif joué par d'autres acteurs scolaires durant leur stage final (équipe d'orthopédagogues, enseignante en soutien linguistique, CP et direction).

En ce qui concerne la dimension biographique, bien que tous les stages ne répondent pas à l'idéal de ce qui est visé par les finissantes en termes d'identité enseignante, ces expériences enrichissent le développement de leur identité professionnelle.

Or, l'apport de cette formation pratique alimente la dimension relationnelle de l'identité en confrontant à divers moments les stagiaires à des populations d'élèves, des modèles d'EA, d'équipes-écoles et d'aspects organisationnels et didactiques en lesquels elles peuvent se reconnaître ou non. Aussi, il est possible de souligner que l'expérience en stage dans une classe ordinaire semble avoir généré un conflit interne pour deux participantes. En effet, bien qu'une non-concordance entre ce qu'elles souhaitent devenir et ce qu'elles expérimentent dans les classes ordinaires les confronte au niveau identitaire, ce passage semble néanmoins confirmer leur choix du champ de l'ASS.

4.5 L'entrée sur le marché du travail : des expériences professionnelles dès la formation initiale et une entrée officielle au lendemain de la fin de leur baccalauréat

Dans cette partie, nous avons décidé de jumeler la section des expériences en suppléance et lors de contrats à celle de l'insertion professionnelle étant donné que les thématiques s'entrecoupent, que les expériences se chevauchent, et pour éviter les répétitions. Ici, nous présentons l'entrée sur le marché du travail vécue par les finissantes en ASS en abordant le recrutement ainsi que l'insertion professionnelle de

ces dernières telle qu'illustrée dans la figure suivante. Enfin, soulignons le chevauchement vécu par la participante réalisant un stage final en situation d'emploi expérimentant à la fois une étape de sa formation initiale tout en étant considérée à l'emploi d'un CSS.

Figure 4.2 L'entrée sur le marché du travail de finissantes en ASS

Recrutement	Insertion professionnelle vécue lors de différents moments
<ul style="list-style-type: none"> • Les participantes (5) débutent un premier contrat en tant qu'enseignante diplômée dès le lendemain de la fin de leur stage final. • Elles sont recrutées (3) par leur direction durant leur stage et une autre est déjà en situation d'emploi. • La majorité d'entre elles (4) réalise leur premier contrat en tant qu'enseignante diplômée dans leur école de stage final. 	<ul style="list-style-type: none"> • Lors de journées de suppléance durant leur baccalauréat (statut d'étudiante). • Lors d'un ou de plusieurs contrats obtenus durant la formation initiale (statut d'étudiante). • Lors de leur premier contrat après leur baccalauréat (statut d'enseignante).

En ce qui a trait à l'entrée sur le marché du travail enseignant, la suppléance, le premier contrat en tant qu'étudiante, et le premier en tant qu'enseignante diplômée seront analysées. De plus, lors des entretiens, certaines participantes ont évoqué les programmes de mentorat et des programmes d'insertion professionnelle : thématique émergente dans le cadre de notre recherche.

Suppléance

Bien que la suppléance apparaisse dans le témoignage de toutes les participantes (5), il est possible de regrouper certains propos tels que les retombées ainsi que des particularités de certaines expériences, dont le détail de leur première fois en tant que suppléante. D'ores et déjà, nous soulignons que la totalité (5) des protagonistes évoque avoir réalisé des journées de suppléance en concomitance avec leurs sessions universitaires.

Premièrement, le vécu des expériences en suppléance diffère chez les participantes. Pour Sabrina, ces moments lui permettent d'être en contact avec différentes populations d'élèves et de réaliser que certaines d'entre elles lui ressemblent moins. Les expériences de suppléance lui offrent la possibilité d'explorer davantage et sont perçues positivement par Sabrina. Dans la même lignée, pour Maya, la

suppléance représente une opportunité d'avoir « un bon contact avec le terrain » et de faire « beaucoup de liens » avec ce qui est vu en formation initiale. Pour autant, elle semble dire que les expériences vécues en suppléance apportent une autre perspective par la suite « au moins quand tu arrives dans quelque chose de stable, tu te dis « bon ce n'est pas si pire » ». Par ailleurs, après avoir expérimenté différentes équipes, elle précise « [savoir] où aller » en faisant référence au fait qu'il existe des « équipes plus chaleureuses [...] que d'autres » et qu'elle peut être « sélective ».

Véronique, lorsqu'elle parle de la suppléance, la qualifie de payante financièrement, mais aussi d'exigeante en ce qui concerne l'énergie. À sa sortie du baccalauréat, Véronique évoque avoir préféré obtenir un contrat plutôt que de faire de la suppléance pour la stabilité que celui-ci lui apportait. De plus, elle explique que dans sa région, les offres de suppléance sont gérées et administrées par un logiciel et que ce dernier ne fonctionne pas toujours de façon équitable. En effet, elle exemplifie cette situation en mentionnant que n'importe qui peut se créer un profil d'utilisateur et être appelé comme suppléant dans une école jusqu'à ce que quelqu'un porte plainte à son endroit. Elle ajoute aussi que certaines personnes non qualifiées sont parfois contactées avant des enseignantes avec un brevet pour des suppléances.

Katrina évoque le fait que la suppléance représente une avenue d'emploi liée au domaine de l'enseignement et ne constitue pas un emploi « plus difficile que de travailler [comme] caissière au Métro ». Elle mentionne avoir réussi à jongler avec la réalisation de ses études, de « prendre soin de [s]es enfants » et de faire en même temps de la suppléance.

Marie-Andrée quant à elle, explique que le fonctionnement de la suppléance additionnée au fait d'être une mère d'une jeune enfant fréquentant la garderie complique la situation parce que certains appels se produisaient très tôt le jour même de la suppléance.

Deuxièmement, les participantes évoquent certaines caractéristiques propres à leurs expériences en suppléance. Lorsqu'elles réalisent de la suppléance, trois participantes mentionnent travailler dans des classes dans lesquelles elles possèdent un lien avec l'enseignante ou l'école : dans les classes d'amies, d'anciennes collègues entraîneuses sportives, de sa sœur ou même de ses cousines (Sabrina), dans l'école de son stage 1 où elle dit avoir été « aim[e] » des enseignantes (Marie-Andrée) et d'une amie (Maya).

En ce qui a trait à la première expérience en suppléance, deux participantes (Marie-Andrée et Maya) détaillent ce moment lors de leur entretien. Marie-Andrée dit de cette expérience quelle « [l]'avait

traumatisé, pas traumatisé, mais [elle] étai[t] ouf ... » entre autres par l'intensité du milieu et puisque cette expérience représente pour elle son premier contact avec une population d'élèves d'adaptation scolaire. Lors de cette expérience dans un milieu spécialisé, elle évoque ne pas se sentir comme une enseignante, mais bien comme « dans une garderie ». Bien que les élèves soient d'âge préscolaire, Marie-Andrée doit négocier durant sa journée de suppléance avec un niveau de dangerosité plus élevé nécessitant une vigilance accrue envers les enfants. Durant cette journée, elle bénéficie des conseils, d'explications et d'interventions techniques – les « arrê[t]s d'agir » – par l'éducatrice spécialisée attitrée à sa classe.

En ce qui a trait à sa première expérience en suppléance, Maya mentionne qu'elle s'est déroulée dans une classe ordinaire de 6e année durant un avant-midi. Elle déclare qu'il y « avait presque tout pour [la] faire fuir » dont l'absence de planification, plusieurs élèves « à surveiller », un seul élève « allié » et un élève TSA intégré. Avant que la journée débute, Maya dit être allée voir une collègue pour lui poser des questions à la suite de conseils reçus de la part de « tout le monde ». Elle lui précise nerveusement que c'est sa première suppléance dans l'espoir d'obtenir du soutien de sa part dans l'éventualité où elle aurait besoin d'aide « je me suis dit au moins je me back si jamais ça ne va pas bien, elle le sait, elle va peut-être passer venir m'aider par solidarité mettons ». Néanmoins, Maya se dit « bien équipée » lors de cette première fois ayant apporté avec elle de la littérature jeunesse et « de petites activités mots cachés ».

Pour résumer, l'appréciation de la suppléance semble permettre entre autres l'exploration de populations multiples venant ainsi enrichir le bagage des étudiantes. Tandis que pour certaines participantes, la suppléance répond à un besoin essentiel : assurer une entrée d'argent pour les besoins de base tels que l'habitation et l'alimentation. Lorsqu'elles acceptent des mandats en tant que suppléantes, plusieurs participantes (3) mentionnent travailler dans d'anciens milieux de stage ou dans la classe de personnes connues (amies, famille). Bien que deux participantes (Marie-Andrée et Maya) détaillent avec émotions leur première expérience, une autre participante (Katrina) ne semble pas être ébranlée par la suppléance la comparant même avec le niveau de difficulté d'une caissière d'une épicerie.

Premier contrat en formation initiale et en étant bachelière

Concernant leur premier contrat en enseignement, toutes les participantes (5) expriment une expérience dans un contexte différent : le stage 4 converti en contrat (Sabrina), du tutorat en ligne avec un petit groupe d'élèves du stage 2-3 (Marie-Andrée), une tâche d'orthopédagogue à 50% et un 20% en allègement de tâche au régulier (Véronique), du soutien pédagogique au régulier (Katrina) et une tâche d'éducatrice

spécialisée combinée à celle d'orthopédagogue (Maya). De plus, aucune d'entre elles n'évoque avoir réalisé de contrat en enseignement durant les sessions universitaires alors qu'elles réalisaient leur scolarité.

Au moment des entretiens en juin 2022 avec les participantes, toutes sont en emploi en enseignement (5) en tant qu'enseignantes diplômées et certaines caractéristiques communes méritent d'être mises en lumière telles que l'école où se déroule ce premier contrat, la temporalité de ce dernier ainsi que la présence d'acteurs scolaires parfois étant aidants dans la réalisation du premier contrat en tant qu'enseignante diplômée.

Premièrement, des cinq participantes de cette recherche, la presque totalité (4) enseigne dans la même école où s'est déroulé leur stage final sauf Véronique. De plus, de ces quatre participantes, trois ont un contrat dans lequel elles exercent les mêmes fonctions (orthopédagogie) que celles réalisées lors de leur stage final (Sabrina, Marie-Andrée et Katrina). Sabrina qualifie cette insertion professionnelle de « quand même facile ». Marie-Andrée, bien qu'elle n'exprime pas explicitement un avantage à réaliser son contrat dans son école de stage final, mentionne pouvoir compter sur l'amitié et la disponibilité de son EA. Katrina, quant à elle, déclare accepter ce contrat parce qu'elle préfère « les élèves qu'[elle] connai[t] déjà » à de la suppléance. Maya, bien que son contrat ne soit pas en continuité avec les tâches de son stage (classe d'ASS), mais plutôt un contrat en orthopédagogie, il a lieu dans la même école et elle bénéficie de l'aide de son ancienne EA qui détient une maîtrise en orthopédagogie. Elle déclare avoir aimé l'équipe et qu'elle se sent bien dans ce milieu : des éléments positifs selon elle pour poursuivre lors d'un contrat en enseignement.

Deuxièmement, l'obtention de ce premier contrat en tant que diplômées se présente au même moment : presque toutes les participantes (4) se font proposer de débiter un contrat au lendemain de la fin de leur stage final.

De ce nombre, deux d'entre elles débutent immédiatement au lendemain de la fin de leur stage final. Marie-Andrée, recrutée par la direction de son école où elle effectue son stage 4, entame son contrat sans période tampon entre les deux. Un contrat non comblé depuis le début de l'année lui a été proposé, soit la poursuite des mêmes tâches et suivis d'élèves que lors de son stage. En dépit de sa rémunération qui la satisfait, Marie-Andrée précise s'être sentie comme « si [elle] bouchai[t] un trou [...] Eux-autres ils étaient bien contents d'avoir enfin une autre orthopédagogue ». Maya mentionne ne pas avoir réalisé que son

baccalauréat était terminé puisqu'un contrat « s'est chevauché » au lendemain de sa dernière journée de stage. Quant à Sabrina, cette dernière est la seule participante ayant réalisé un stage final en situation d'emploi. Dans cette situation, l'étudiante détient le titre de stagiaire, mais en remplissant toutes les fonctions d'une enseignante : elle est employée et payée pour effectuer un contrat dans un CSS. Elle assume donc encore plus de fonctions qu'une stagiaire « traditionnelle » de quatrième année. Bien que Sabrina exprime que les « petites tapes dans le dos » reçues de la part de ses collègues « mamans » et son expérience positive en stage final (en situation d'emploi) lui ont insufflé une « petite confiance » pour la suite, elle précise également avoir été jusqu'à ce moment « à risque dans [s]on identité comme enseignante ».

Les deux autres participantes ayant obtenu un contrat à la fin de leur stage, demandent quant à elles des journées de congé avant le début de leurs responsabilités en tant qu'enseignantes diplômées. Véronique, quelque temps avant la fin de son stage final, contacte des directions d'école pour leur signifier la date de fin de ses études et ses disponibilités. Rapidement, les ressources humaines la contactent pour lui proposer un contrat à 70% dans une des écoles vis-à-vis de laquelle elle avait démontré un intérêt. Terminant son baccalauréat le vendredi, elle se fait dire que son contrat débute dès le lundi matin. Lors de ce contrat, elle fait des demandes à sa direction afin d'avoir du temps supplémentaire en amont et après lors des journées pédagogiques pour réaliser ses tâches. Elle se dit « consciente » que les conditions de travail n'ont « pas d'allure », et elle va même jusqu'à préciser qu'il y a « beaucoup d'arguments » en place pour mener les enseignantes vers l'abandon du métier. Elle dit se sentir « dépourvue » et être en quête de « solutions » afin de rester dans le milieu. Elle mentionne être jeune et avoir de l'énergie, mais elle voit également des enseignantes plus expérimentées être également « à bout de souffle ». Actuellement, elle précise qu'une « solidarité » est présente entre les nouvelles enseignantes de sa région et qu'ensemble, elles s'encouragent et se soutiennent dans ces moments d'insertion professionnelle.

Quant à Katrina, elle a été approchée pendant son stage final pour poursuivre ses tâches sous la forme de contrat. Au moment de l'entretien, il lui reste deux jours à son contrat. Elle précise ne pas avoir « compris qu'[elle a] fini son bacc », car ses tâches n'ont pas changé depuis la fin de son stage. Lorsqu'elle discute de la possibilité de poursuivre ses tâches de stage en contrat, elle se fait demander de commencer au lendemain de la fin de son stage. Katrina fait la demande à ce moment d'avoir deux journées de congé et de commencer officiellement le lundi suivant, chose qui est acceptée.

Troisièmement, nous dénotons dans les récits la présence d'acteurs scolaires ayant joué parfois un rôle positif et tantôt ayant exercé une influence neutre ou mitigée. La presque totalité des participantes (4) mentionne le soutien d'au moins un acteur issu de leur école durant leur contrat actuel.

C'est par exemple le cas lorsque la direction d'école est évoquée. Pour Sabrina, Véronique et Maya, la direction est perçue positivement, notamment du fait de leur écoute, leur aide ou leur présence. Pour Maya, une direction « humaine et proche de ses employés [...] ça vaut cher dans [le choix de l'école] où tu te cases ». Marie-Andrée qualifie, elle, l'accompagnement de la direction dans les procédures de son contrat comme étant « ordinaire ». Bien que cette personne ne lui fournisse pas les informations demandées, la secrétaire d'école vient appuyer Marie-Andrée dans sa compréhension des modalités de son contrat et des étapes administratives. De plus, comme 4 des 5 participantes enseignent dans leur milieu de stage final, elles peuvent compter sur la présence de leurs EA.

Quant aux ressources humaines des CSS, leur apport semble aussi mitigé : absent (Sabrina), offrant une information insuffisante (Marie-Andrée) et difficile d'accès (Véronique). À l'opposé, Maya, travaillant dans une école privée, précise qu'il existe une différence en ce qui concerne les affectations et l'obtention de postes entre les différents CSS et entre le système public et celui privé. Elle mentionne que la gestion des CSS est « complexe à comprendre [et que] c'est insécurisant ». Elle se qualifie de « chanceuse » de ne pas vivre d'insécurité comme ses collègues qui sont dans le secteur public et d'avoir déjà accès à des contrats.

Toujours au sujet des CSS et des procédures administratives, Marie-Andrée semble dire que la lenteur et le flou entourant son premier contrat en tant qu'enseignante diplômée impactent négativement son expérience. Après avoir été recrutée lorsque toujours en stage, par la direction d'école, Marie-Andrée effectue le travail jusqu'à la fin de l'année sans toutefois avoir signé officiellement son contrat. Présentement en processus de déménagement et de changement de CSS, Marie-Andrée nomme avoir eu deux expériences différentes d'entrevue en rencontrant deux CSS : une de surface et une en profondeur avec des mises en situation traitant des 12 compétences professionnelles. En tant que néoenseignante, elle doit s'adapter aux différents fonctionnements des CSS.

Par ailleurs, une thématique émergente, celle des programmes de mentorat et d'insertion professionnelle, a quant à elle été soulevée par plusieurs participantes (3). Lorsqu'elles les abordent, les participantes les évoquent de façon neutre (Marie-Andrée), en mentionnant de ne pas s'être renseignée (Katrina) ou en

laissant planer un doute envers leur efficacité comme le souligne Véronique à l'égard de l'implantation actuelle d'un programme de mentorat dans son CSS :

Et ici, ça commence parce qu'il y a des profs qui se faisaient passer en entrevue pour ça, mais c'est comme, ce n'est pas toutes les profs les plus merveilleuses qui vont passer cette entrevue, de ce que j'ai entendu parler. C'est beaucoup de paperasse, d'entrevues et de rencontres et il faut que tu justifies pourquoi tu serais une bonne mentore et c'est vraiment long, donc ce n'est pas tout le monde qui veut embarquer là-dedans et des fois, ce n'est pas les ... ceux-là qui devraient ... embarquer là-dedans aussi.

Enfin, au regard des acteurs universitaires, une seule participante évoque l'apport bénéfique d'une superviseure de stage concernant l'insertion professionnelle qui lui conseille d'être accompagnée par « un[e] mentor[e] d'associé[e] ». Sans attendre de connaître les structures en place dans son futur CSS, Marie-Andrée entreprend les démarches auprès de son EA 2-3 pour officialiser la relation mentore-mentorée. Katrina, quant à elle, rapporte avoir entendu de la part du corps professoral un discours, certes, réaliste du milieu de l'enseignement, mais ne la rassurant pas totalement :

[...] vous êtes attendues sur le marché du travail. On nous a répété plusieurs fois les statistiques qu'au bout de 5 ans, dans les premières 5 ans, il y a un enseignant sur 4 qui décroche. Je ne sais pas c'est quoi les statistiques, on l'avait entendu souvent [...] « C'est un milieu difficile, on vous attend, on vous êtes comme vraiment en demande, on vous veut », mais si ... c'est le fun de savoir qu'on va avoir un travail, mais après ça est-ce qui vont nous garocher toutes les tâches parce qu'il y en a tellement, c'est pas très rassurant, donc ... je sais pas ...

En résumé, leur première expérience lors d'un premier contrat apparaît dans la trajectoire des participantes à divers moments : dès la fin de la deuxième session (Maya) à la fin du baccalauréat (Sabrina). En tant que nouvelles enseignantes brevetées depuis à peine deux mois, les participantes ont toutes expérimenté une entrée sur le marché du travail avec un premier contrat après la fin de leurs études. Enfin, au temps « T » de la réalisation des entretiens, la presque totalité des participantes (4) œuvre dans l'école de leur stage final et la majorité (3) d'entre elles occupent la même tâche que lorsqu'elles étaient stagiaires. De plus, elles ont presque toutes (4) débuté leur premier contrat en tant qu'enseignantes diplômées le lendemain de la fin de leurs études considérant que Sabrina le réalisait déjà en situation d'emploi. Enfin, elles évoquent le soutien de la part de certains acteurs scolaires de leur milieu les aidant dans leur insertion professionnelle bien que d'autres le semblent moins.

Au regard de la dimension biographique, comme plusieurs participantes (3) évoluent toujours aux côtés de leurs EA de stage final lors de leur premier contrat en tant qu'enseignantes diplômées, elles ont accès à un modèle inspirant qu'elles idéalisent dans une vision future d'elles-mêmes. Pour elles, une continuité identitaire s'opère entre celles héritée, vécue et visée.

Au regard de la dimension relationnelle, nous soulignons l'apport positif de la continuité du milieu du stage final et celui dans lequel elles évoluent lors de leur premier contrat en tant qu'enseignantes diplômées : ces participantes enseignent dans un établissement où elles ont eu le temps de découvrir les codes et le fonctionnement lorsqu'elles étaient stagiaires et bénéficient de collègues connues dont leurs EA. Aussi, bien que certains acteurs scolaires représentent une aide mitigée ou neutre, nous notons la présence active de divers acteurs scolaires dans le milieu du premier contrat des participantes en tant que diplômées. De plus, certaines structures ou procédures viennent jeter un ombrage sur l'insertion professionnelle de certaines participantes (le service des ressources humaines, la signature de contrat, les procédures d'entretien) tandis que d'autres les laissent de glace (les programmes d'insertion professionnelle).

4.6 L'image actuelle de soi comme enseignante : un portrait multidimensionnel influencé par les autres

Dans cette thématique, la question « selon vous, être enseignante en adaptation scolaire c'est quoi? » a été posée explicitement à la presque totalité des participantes (4). De plus, nous avons regroupé les thématiques de l'apport du milieu scolaire dans l'image de « soi » ainsi que l'identité collective dans cette section pour dépeindre de quelle manière l'image actuelle de ces finissantes s'est élaborée jusqu'à maintenant. Selon les propos recueillis, il est possible de les regrouper en trois grandes catégories : 1) la vision globale de ce qu'est être enseignante en ASS, 2) ce qui distingue ou non l'enseignante de l'orthopédagogue et 3) l'image actuelle qu'elles ont d'elles-mêmes en tant qu'enseignante.

Ce que c'est d'être une enseignante en ASS

Premièrement, toutes les participantes (5) invoquent dans leur vision globale de ce qu'est être enseignante en ASS une raison liée aux élèves. Qui plus est, elles interpellent toutes plus spécifiquement la figure de l'élève en termes de protection et d'intervention à son égard. Une seule d'entre elles (Véronique) ajoute un élément relié aux enseignantes, soit le travail d'équipe. Du même fait, elle souligne qu'être enseignante en ASS c'est « détenir un pouvoir professionnel », une autonomie professionnelle, en faisant référence à son ancienne profession (TES en milieu scolaire) dans laquelle elle a vécu des situations où elle dit s'être fait « gér[ée] » par des collègues enseignantes et s'être fait « ramass[ée] » lorsqu'elle

apportait de nouvelles idées. Elle semble ne pas vouloir reproduire ce modèle rencontré et, au contraire, vouloir impliquer toutes les intervenantes. Un survol de leur vision se trouve dans le tableau suivant.

Tableau 4.2 Être enseignante en ASS selon des finissantes du profil primaire : la figure de l'élève HDAA en danger

Sabrina	Marie-Andrée	Véronique	Katrina	Maya
<p>Une vision de défense et de protection :</p> <p><i>C'est agir « comme un filet de sécurité » envers les enfants en difficulté afin de les protéger en surveillant les décisions prises à leur égard.</i></p> <p><i>C'est avoir un « rôle de chien de garde » et de protéger.</i></p>	<p>Une vision de défense et d'intervention :</p> <p><i>C'est faire une plus grande différence auprès des élèves qu'au régulier : « changer des vies » et « défendre les démunis ».</i></p> <p><i>A été un « chien de garde » envers les EHDAAs dans son parcours scolaire.</i></p>	<p>Une vision d'équipe et d'impact au quotidien :</p> <p><i>C'est détenir « un pouvoir professionnel » dans son quotidien et faire partie d'une équipe et de collaborer.</i></p> <p><i>Souhaite être marquante comme une enseignante de son parcours au primaire.</i></p>	<p>Une vision de respect des droits et d'intervention :</p> <p><i>C'est être rassurante et faire sentir que les EHDAAs ont leur place et ont le droit de progresser différemment.</i></p>	<p>Une vision d'accompagnement et d'intervention :</p> <p><i>C'est « aider chacun à s'épanouir et à grandir à son plein potentiel selon ses caractéristiques qui lui sont propres ».</i></p> <p><i>Être enseignante en ASS c'est être aussi être une TES.</i></p>

Distinction entre enseignante en ASS et orthopédagogue

Deuxièmement, lors des échanges, certaines participantes (3) distinguent la fonction d'orthopédagogue et celle d'enseignante titulaire en ASS dans une école, en insistant notamment sur les relations avec les autres intervenants. Sabrina illustre cette distinction en mettant au centre de son argumentaire la culture-école. Dans le cas où cette dernière serait moins chaleureuse et moins bienveillante, Sabrina mentionne que d'être titulaire de classe permet de « fermer ta porte et vivre ton petit monde ». À l'opposé, dans une culture malveillante, il est plus difficile de se protéger en tant qu'unique orthopédagogue dans une école selon elle, car elle dit devoir « travailler avec tous les enseignant[e]s ». Cette perception au regard de cette culture est appuyée par les propos de ce qu'elle entend de ses collègues :

J'ai parlé avec beaucoup de mes collègues qui ont eu des stages en situation d'emploi et qui justement étaient la seule orthopédagogue dans une grande école. [Elles] ont eu vraiment une tout autre expérience avec ... parce que quand il faut travailler avec tous les enseignants, mais que la culture de l'école n'est pas nécessairement bienveillante, bien c'est difficile.

Véronique distingue aussi les deux fonctions, mais davantage en termes de différence de pouvoir au sein de l'équipe de travail. En effet, elle mentionne que pour faire le travail d'orthopédagogue au sein d'une école, il « faut que tu travailles en équipe ... faut vraiment que tu sois en bonne collaboration avec l'enseignante. Tu ne peux pas faire, si tu n'as pas une bonne collaboration, tu ne peux pas faire grand-

chose ». Inversement, Véronique soulève qu'en étant enseignante d'une classe d'adaptation scolaire, « c'est toi la boss, c'est toi qui travailles avec les éducatrices, les [préposées aux élèves handicapés] PEH, c'est toi qui décides de pas mal tout ». Étant donné qu'elle souhaite s'impliquer au sein de son école dans l'avenir et qu'antérieurement, elle compte plusieurs projets à son actif, l'autonomie professionnelle du statut de titulaire semble être important pour Véronique afin de s'investir comme elle l'entend.

Concernant spécifiquement le fait d'être orthopédagogue, quelques participantes (2) exposent la place de l'orthopédagogue vis-à-vis les autres membres de l'équipe-école comme étant à part des autres. Pour Sabrina, elle évoque une posture « flottante » n'appartenant pas « directement [à] l'équipe » tandis que Katrina souligne que c'est d'être « à l'extérieur » ce qui permet de soutenir les élèves en créant des projets externes à la classe. Les deux participantes avancent que cette position constitue un avantage dans le travail d'orthopédagogue en termes d'intervention. En effet, Sabrina dit que cette position de flottement, de ne pas être identifiée à « une clique », permet de générer une marge de manœuvre pour agir au sein de l'école en n'étant pas menaçante aux yeux de ses collègues. Pour Katrina, être orthopédagogue permet de pouvoir aider l'enseignante à aider son élève dans le cas où l'orthopédagogue ne peut pas aider directement l'enfant.

L'image actuelle de soi comme enseignante

Troisièmement, tout au long des échanges, les participantes évoquent différents éléments les caractérisant actuellement et mentionnent également leurs projections dans l'avenir.

En premier lieu, en ce qui concerne leur image de soi actuelle comme enseignante, certaines participantes (3) invoquent leur statut d'enseignantes débutantes en soulevant le fait qu'elles doivent revendiquer des conditions favorables pour accomplir leur travail (Véronique), se protéger en se mettant des limites (Maya) ou se rappeler à elles-mêmes que les erreurs sont normales (Katrina). Pour ce faire, Véronique dit avoir eu de l'audace et du courage en faisant référence à ses revendications de temps supplémentaires payés à sa direction d'école en début et en fin de contrat. Elle précise que son « but ce n'est de pas faire partie de la statistique de décrochage ».

Maya dit quant à elle que sa technique en éducation spécialisée a « déconstruit » la représentation qu'elle avait de l'intervention, celle de vouloir changer le monde. Elle déclare avoir entamé ses études en enseignement en se disant qu'elle « ne veu[t] pas changer le monde » en s'opposant à la prémisse

qu'étudier en enseignement c'est d'avoir « une vocation ». Elle dit qu'il est impossible de le faire avec des ressources limitées sans « se brûler ». Elle se dit que « maintenant, [elle] fai[t] ce qu'[elle] peu[t] avec ce qu'[elle a] » et qu'il est important de se mettre des « limites et [...] être capable de savoir se retirer quand il faut se retirer ».

Katrina se considère « très très sensible » et dit qu'elle se rend compte rapidement lorsqu'elle a fait une erreur. Elle précise se répéter que commettre des erreurs est normal et qu'elle fait de son mieux tout en cherchant comment faire différemment la prochaine fois. Ce discours, selon elle, l'aide « à avancer au lieu de ruminer de pourquoi [elle] fai[t] une erreur ». Lorsque nous abordons le début de carrière, Katrina dit savoir qu'elle peut « vouloir en faire plus que ce qu'[elle est] obligée de faire et [s]e brûler rapidement ».

Ensuite, dans l'image de soi en tant qu'enseignantes, certaines participantes mentionnent le rôle de collègues enseignantes connues ou non. Marie-Andrée officialise une entente de mentorat avec son EA de stage 2-3 pour l'accompagner dans son début de carrière. Elle contacte également des paires enseignantes sur des groupes *Facebook* pour obtenir des informations quant à son nouveau CSS. Véronique, quant à elle, se dit « une fille de gang » et préfère travailler en équipe que « seule dans [s]a classe la porte fermée ». Maya, semble plutôt entrer en relation avec les autres enseignantes (futures, nouvelles et expérimentées) pour leur prodiguer des conseils à l'aide des réseaux sociaux.

Par ailleurs, dans leur image de soi comme enseignantes, deux participantes ayant réalisé la technique en éducation spécialisée, semble incorporer leur identité comme TES dans celle en tant qu'enseignantes. Véronique dit se servir davantage de son bagage d'éducatrice que celui d'enseignante et Maya souligne qu'à l'aide de ce dernier, elle se connaît mieux et possède des outils pour faire face au milieu insécurisant de l'enseignement.

En deuxième lieu, les participantes énoncent des propos laissant entrevoir la manière dont elles se projettent en tant qu'enseignantes en ASS dans l'avenir tel que présenté dans le tableau suivant.

Tableau 4.3 L'image de soi projetée d'enseignantes finissantes en ASS

Sabrina	Marie-Andrée	Véronique	Katrina	Maya
Offrir un « service-conseils » à ses collègues.	Être juste et équitable envers ses élèves.	Être impliquée dans son école et dans le parascolaire.	Aider les enfants issus de famille vivant des vulnérabilités.	Souhaite intervenir pour que les élèves soient disponibles aux apprentissages.

En résumé, en ce qui concerne la vision de ce qu'est être enseignante en ASS, bien que nous retrouvions des noyaux identitaires différents, une ressemblance se dessine et trouve un certain écho chez toutes les participantes : être enseignante en ASS relève généralement de la protection et de l'intervention. Par ailleurs, certaines participantes (3) vont même jusqu'à scinder cette identité selon si elles sont titulaires de classe spécialisée ou orthopédagogue. À ce portrait s'ajoute également comment elles se perçoivent actuellement et dans l'avenir en tant qu'enseignante en ASS. Ces images actuelles et futures dessinées par les participantes varient et ne dessinent pas une identité commune, en dépit d'une vision globale semblable de ce qu'est être enseignante en ASS.

À la lumière de la dimension biographique, les participantes évoquent des images enseignantes souhaitées qui révèlent des liens ou des ressemblances avec ce qu'elles ont vécu dans leur trajectoire de vie. Sabrina évoque une protection des élèves contre le système telle qu'expérimentée en tant que TTS et offrir un service-conseil pour ses collègues comme son EA l'a fait lors de son stage final. Marie-Andrée souhaite défendre les plus démunis et être équitable envers ses élèves comme les traces de son vécu scolaire avec des EHDA et son passage sur les bancs d'école en tant que psychoéducatrice. Véronique, quant à elle, désire être marquante pour ses élèves et être impliquée dans son école comme l'a été son enseignante de 6^e année. Katrina, pour sa part, souligne vouloir faire respecter les droits des EHDA et leur façon d'apprendre et de soutenir les familles en situation de vulnérabilité comme ce qu'elle vit à titre de mère avec son enfant vivant des difficultés scolaires. Enfin, Maya mentionne désirer que les élèves développent leur plein potentiel et prioriser leur disponibilité aux apprentissages comme elle le faisait en tant que TES.

Du côté de la dimension relationnelle, nous soulevons l'influence des individus issus du milieu scolaire gravitant autour des participantes dans la construction de leur identité professionnelle. Tout d'abord, certaines participantes (3) évoquent des distinctions entre être orthopédagogue et titulaire d'une classe

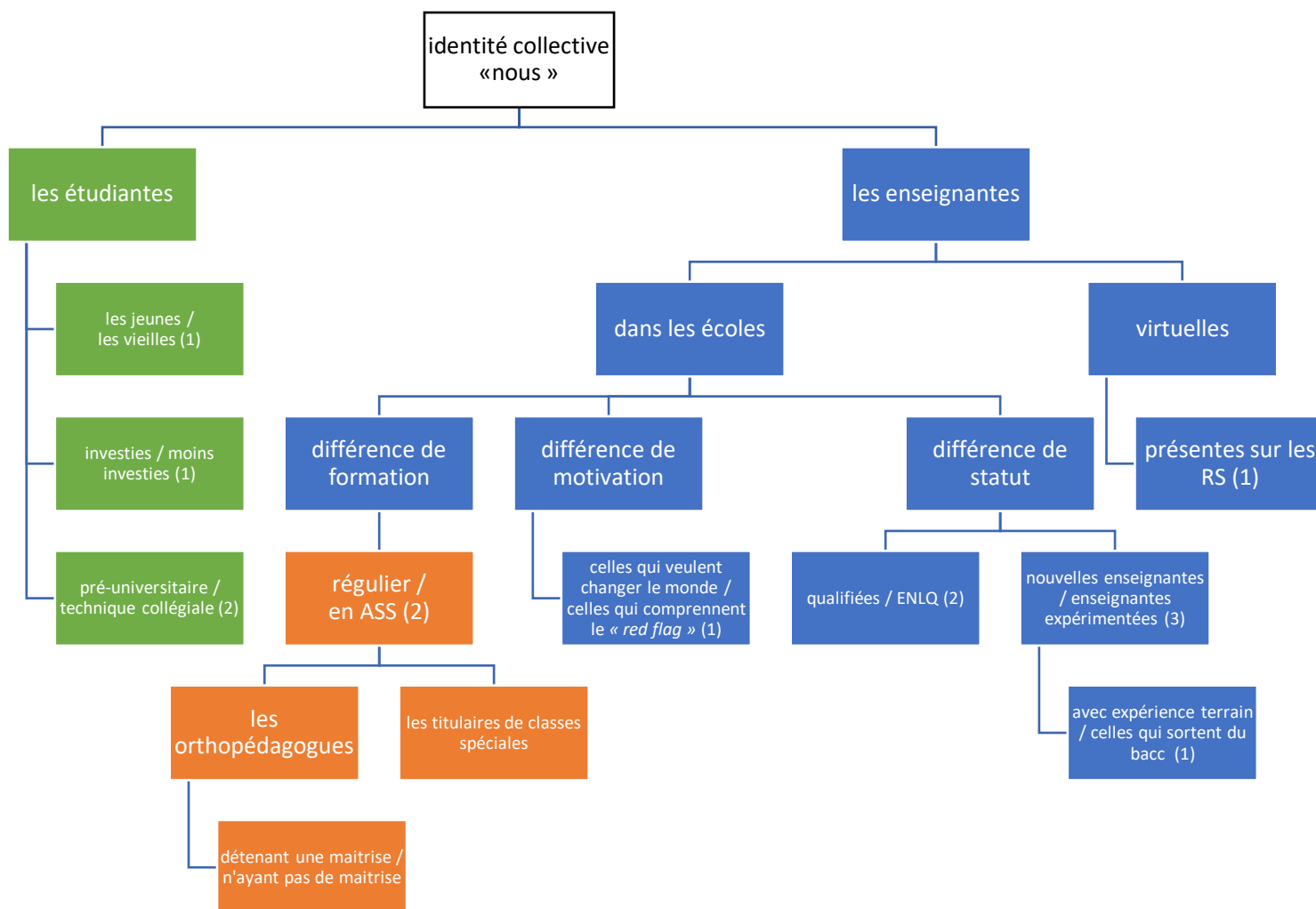
en argumentant que la nature des relations avec les autres intervenants scolaires influence la vision de ces deux postures. Ensuite, plusieurs participantes (3) soulignent également des défis inhérents au statut de nouvelle enseignante découlant de ce qui est demandé par le milieu scolaire (conditions non favorables à la réalisation d'un contrat, ressources limitées, pression de performance). Or, elles contrebalancent ces obstacles en s'appuyant sur ce qu'elles ont acquis ou ce qu'elles possèdent (audace et courage, habileté à se protéger, capacité de réflexion). Enfin, en lien avec l'image qu'elles ont d'elles-mêmes comme enseignante, la majorité des participantes (4) soulève au moins un élément faisant référence aux autres, au collectif : être en relation professionnelle avec ses collègues, demander l'aide d'une mentore et de ses pairs, vouloir travailler en équipe et conseiller les enseignantes à l'aide des réseaux sociaux.

4.6.1 L'identité collective comme individu faisant partie d'un groupe « nous » : les nouvelles enseignantes plus que les enseignantes en ASS

En termes d'identité collective, les participantes révèlent des propos mettant en lumière soit 1) un groupe (ou plusieurs) auquel elles s'identifient, 2) mettent en opposition deux groupes en s'identifiant à un de ceux-là puis 3) identifient à certains moments un groupe comme étant « elles, les autres ».

Essentiellement, il est possible de distinguer deux groupes principaux auxquels les participantes s'identifient à un moment ou à un autre : les étudiantes et les enseignantes. De ces deux entités découlent des déclinaisons de collectif. Les différentes formes d'identité collective mentionnées par les participantes se retrouvent dans la figure suivante.

Figure 4.3 Les différentes identités collectives évoquées par des finissantes en ASS



Si toutes les participantes (5) évoquent à un moment ou un autre une identité enseignante positive, une d'entre elles (Sabrina) déclare actuellement apprendre à être fière de ses compétences professionnelles et à les valoriser tout en se détachant graduellement de sa vision initiale du « nous, les enseignantes » qui étaient selon elle « des madames fines qui aiment les enfants ». Au début de ses études, elle évoque même avoir ressenti une gêne à mentionner son programme universitaire à son entourage. Elle ajoute également que la conjoncture actuelle de pénurie d'enseignants et des mesures incitatives de recrutement de gens non qualifiés par le gouvernement « fragilise énormément notre identité comme enseignant[e] ». Selon elle, la stratégie de recrutement de toute personne détenant un baccalauréat est confrontant à l'égard des personnes qui investissent quatre années d'études spécifiquement en enseignement.

En lien avec les ENLQ, une autre participante (Véronique) y fait référence en donnant l'exemple que parfois, elles prennent « [leur] place ».

Bien qu'ayant toutes étudié en ASS, l'identité collective qui ressort en majorité chez les participantes (3) se trouve à être celle des nouvelles enseignantes. Ce « nous, nouvelles enseignantes » se décline différemment pour les protagonistes qui le nomment.

Pour Véronique, c'est en termes de soutien vécu entre de nouvelles enseignantes de son CSS :

Ce que j'aimais dans mon secteur, c'est qu'on était au moins 4 nouvelles profs qui sortaient du bacc ou qui sommes en train de faire le bacc, donc on se tenait, moi je suis plus une fille de gang que de travailler toute seule dans ma classe la porte fermée [...] Donc, à 4 on s'encourageait.

Elle réfère à cette identité aussi lorsqu'il est question de pénurie enseignante en soulignant que les nouvelles enseignantes désirent « un programme pour les nouveaux enseignants, offrez quelque chose pour nous inciter à rester dans le système ... chose qui a pas du tout jusqu'à date ».

Lorsqu'elle évoque ce qu'être une nouvelle enseignante, Katrina explique la différence en ce qui concerne sa capacité de travail en opposition à son EA et expérimentée :

Quand je regarde ses rapports de fin d'année, les rapports, les bilans [...] Les bilans qu'elle envoie aux parents et aux enseignants, mais ils sont beaucoup plus élaborés que mes bilans à moi. Là regarde il fait 4 pages, moi le mien il fait 2 pages, je suis comme bon, ok (rires), mais j'ai clairement recueilli beaucoup moins d'informations, mais c'est ça que j'ai été capable de faire, c'est ça, j'ai fait ce que j'ai pu faire et toi avec ton expérience et ta plus grande sensibilité, tu as pu donner 4 pages [...] Mais moi j'en ai donné 2, mais c'est ça, moi je suis en début de carrière et toi il te reste 4 ans avant la fin, donc c'est normal (rires).

Elle ajoute aussi se donner le droit à l'erreur et espère que ses collègues feront acte de bienveillance en adoptant la même vision. Elle dit reconnaître que l'enseignement est « difficile pour les débutants » et espère que les enseignantes expérimentées présentes dans les écoles seront « humain[e]s, pas juste nous regarder se noyer ».

Dans le cas de Maya, elle interpelle la collectivité des nouvelles enseignantes, mais en y faisant des distinctions au sein de ce groupe même. Elle semble dire qu'il existe une différence entre les enseignantes ayant une expérience terrain avant leurs études en ASS et ayant entamé un « développement personnel

et [une] vision de soi » et celles qui sortent directement du baccalauréat en ce qui a trait à leur capacité de protection sur le marché du travail comme l'illustre cet extrait :

Je pense juste que c'est d'être réaliste et si j'ai une bonne santé mentale, bien je vais durer longtemps [...] Sur le terrain. Si je suis capable de me protéger moi ... ça ce sont des apprentissages que j'ai fait sur le terrain [...] quand je travaillais dans le communautaire ».

En résumé, bien que l'identité collective soit peu évoquée dans les témoignages des participantes, une tendance s'observe : elles s'identifient davantage en termes de statut, soit celui de néoenseignante. Rencontrées deux mois après la fin de leurs études et questionnées à propos de leur formation initiale, il est possible de constater que l'identité collective des « étudiantes » demeure présente dans les témoignages des finissantes diplômées.

Au regard de la dimension biographique, nous pouvons relever qu'une participante ressent un décalage entre ce qu'elle souhaite devenir comme enseignante et ce qu'elle perçoit du « nous, enseignantes ».

Or, c'est davantage la dimension relationnelle dont nous retrouvons des traces dans les propos des participantes. En effet, l'identité enseignante proposée par les agents et les institutions vient également confronter les finissantes lorsqu'il est question de la différence de formation (enseignantes qualifiées et ENLQ). Globalement, les participantes (3) s'identifient au collectif des nouvelles enseignantes et au fait qu'elles soient qualifiées dans leur discours plus qu'au fait qu'elles sont issues du champ spécialisé de l'ASS.

4.6.2 Se sentir enfin enseignante : pas de moment « T » identique

Au moment de réaliser les analyses verticales de chaque participante, un obstacle s'est présenté à l'équipe de recherche : qu'entendions-nous exactement par « premiers temps »? Être enseignante pour la première fois ne peut être réduit au moment de l'obtention du brevet d'enseignement, car certaines participantes ont exprimé clairement s'être senties enseignantes bien avant la fin de leur formation initiale. Dans le cadre de cette thématique, nous avons tenu à présenter le point de vue de chaque finissante bien qu'il ne représente pas un moment « T » identique.

En prenant une perspective chronologique dans la présentation des « premiers temps », Katrina mentionne se souvenir que sa première présence devant des élèves s'est déroulée lors d'une journée de

préstage de son premier stage. À ce moment, elle se dit être réservée, timide et ne pas aimer être le centre de l'attention. Comme par le passé, les présentations orales la rendaient anxieuse, elle dit qu'elle a ressenti un « soulagement » après avoir réalisé qu'être devant des enfants n'est pas la même chose qu'être devant des adultes. Ce moment l'a « validée » dans son choix d'entamer des études en enseignement. Elle précise qu'à partir de la deuxième année de baccalauréat, elle sent qu'elle est « à [s]a place » et ce sentiment à l'égard de son choix de devenir enseignante est toujours présent actuellement.

Marie-Andrée exprime quant à elle que c'est lors de son stage combiné 2-3 qu'elle se sent pour la première fois enseignante par la charge de responsabilités qu'elle détient en l'absence de son EA. Lors de ce stage, l'EA de Marie-Andrée n'est présente que 4 jours par semaine, étant absente tous les mercredis. Cette configuration d'horaire et de tâche entraîne une première charge d'enseignement plus autonome pour Marie-Andrée, étant donné qu'aucune enseignante qualifiée n'a revendiqué ce remplacement. Son EA divise ses matières à enseigner et place l'univers social et l'éthique les mercredis. Dans la réalité, ce ne sont pas les suppléants qui enseignent les notions, mais bien Marie-Andrée qui est en prise en charge à ce moment dans son stage :

Cette journée-là, j'étais comme (elle prend une voix plus solennelle) « aujourd'hui c'est moi la responsable, c'est moi vraiment, c'est ma classe là », parce que le suppléant souvent quand il savait qu'il y avait une stagiaire, bien regarde ... il me laissait faire ... c'est ça, c'est lui qui était payé, mais c'est moi [...] qui roulait la classe.

Elle constate qu'il existe une différence en termes de sentiment de responsabilité en comparaison avec ses autres journées de prise en charge compte tenu du fait que son EA n'est pas dans l'école :

Les mercredis, c'était vraiment comme si c'était ma première expérience, je me sentais vraiment plus responsable de la classe ... c'était comme moi qui la connaissais, puis c'est moi qui montrais au suppléant « oui oui ça y faut faire ça ».

Elle dit avoir alors eu une liberté de décision et se percevait comme la personne responsable de son déroulement « C'est moi qui montais vraiment ... bien elle me laissait pas mal faire mes journées comme je voulais, cette journée là c'était vraiment « j'étais responsable de A à Z », des élèves ... je trouvais ça le fun ». La particularité de cette journée dans son stage semble apporter à Marie-Andrée une première expérience en tant qu'enseignante, tout en étant réalisée dans un contexte d'apprentissage et un milieu connus.

Le premier contrat en enseignement pour Sabrina représente la poursuite de ses fonctions en stage 4. Ses premiers temps en tant qu'enseignante se déroulent donc dans le même milieu où elle a évolué en tant que stagiaire en situation d'emploi durant plusieurs mois. Au cours de sa formation initiale, Sabrina a refusé de prendre des contrats, car la charge de ses cours était déjà grande et qu'il n'y avait pas de place pour y ajouter un contrat. Or, Sabrina a vécu des expériences en tant que suppléante durant sa formation, ce qui lui a permis d'explorer différents milieux et différentes populations d'élèves.

Dans le cas de Sabrina, ses premiers moments en tant qu'enseignante ne sont « pas vécu[s] comme un choc ». Ayant développé des habiletés dans son ancien métier en travail social, elle précise qu'elle les transfère dans son enseignement en tant qu'enseignante débutante. Elle dénote notamment que l'analyse de la tâche de travail et l'analyse des priorités sont des aspects importants qu'elle réutilise. De plus, elle mentionne que le milieu communautaire, dans lequel elle a œuvré avant d'être enseignante, l'avait toutefois « déstabilisée » en termes de charge de travail « parce que faut un peu tout faire et on est un peu tout seul à ramer ». De plus, en tant qu'orthopédagogue, Sabrina doit rédiger des bilans et remplir un dossier orthopédagogique pour chaque élève suivi. Elle précise que l'expérience de tenue de dossiers qu'elle faisait en travail social a été bénéfique dans son rôle d'orthopédagogue « Et là, ce que je remarque en fin d'année, c'est, je faisais beaucoup de tenue de dossiers en lien avec le logement social donc là y'a beaucoup de tenue de dossiers comme orthopédagogue et ça je me rends compte de comment ça aide (rires) ». L'expérience sur le marché du travail antérieure de Sabrina semble être similaire concernant certaines tâches et lui permet d'appréhender celles liées à son rôle d'orthopédagogue avec un regard différent.

Véronique, en tant que nouvelle bachelière, fait mention de défis reliés à l'enseignement de certaines matières et à l'évaluation. Étant donné que ses cours universitaires ont été arrêtés avec la pandémie au printemps 2020, cette coupure aurait fait en sorte qu'elle n'a pas eu accès à tous les apprentissages prévus.

Elle précise avoir « pédal[é] » lors de son contrat (50% de tâche comme orthopédagogue et 20% en allègement de tâche au régulier) dans lequel elle devait enseigner une matière dont elle n'avait pas reçu tous les cours de didactique. Elle estime également que certains cours n'ont pas abordé des aspects qu'elle considère importants tels que l'évaluation. Véronique mentionne que c'est au moment de rédiger les bulletins qu'elle se dit être embêtée et insécure vis-à-vis cette fonction. En plus de ces sentiments, s'ajoute

la contrainte administrative de rédiger six rapports orthopédagogiques et d'entrer 84 notes différentes touchant à trois matières distinctes en cinq heures, soit en une journée de travail. Véronique semble éprouver une ambivalence entre ce qu'il lui est demandé comme tâche avec des outils (bulletin et planification) dont elle possède peu de connaissances. Véronique illustre la situation de décalage entre ce qui est demandé et son expérience en disant : « on commence et il faut performer comme si ça faisait 25 ans qu'on travaillait là-dedans ». Toutefois, elle précise s'être « obstinée » auprès de sa direction pour obtenir plus de temps pour y parvenir, ce qu'elle a obtenu. Enfin, Véronique dit que le résultat de la discussion concernant ses demandes aurait pu être différent si elle avait été dans une autre école avec une autre direction « ma direction est vraiment *smarte*, elle aurait pu dire « on a pu d'argent, il faut que tu t'arranges » parce que d'autres écoles que c'est ça, qui ne peuvent pas avoir une journée de plus ... ouin ».

Maya, quant à elle, évoque plusieurs épisodes pouvant être thématiques comme une première fois en tant qu'enseignante : sa première expérience de suppléance, son premier contrat sans brevet et son premier contrat en tant qu'enseignante diplômée dessinant ainsi une progression du « devenir enseignante ». Elle obtient son premier contrat à la fin de sa deuxième session universitaire jusqu'à la fin de l'année scolaire au primaire. Elle mentionne effectuer des activités d'habiletés sociales en tant qu'éducatrice spécialisée et qu'un contrat d'orthopédagogie a été « introduit » en complément auprès de huit classes de préscolaire. Maya dit que ses tâches étaient reliées aux mathématiques, à la *Forêt de l'alphabet* et à la motricité. Lors de cette expérience, elle déclare qu'« [elle] avai[t] comme absolument aucune idée de ce que c'était de l'ortho, mais qu'[elle] avai[t] fait ce qu' [elle] pouvai[t] ». Le deuxième contrat discuté avec Maya s'est déroulé à la fin de sa dernière session de son parcours universitaire jusqu'à la fin de l'année scolaire. Ce contrat a lieu dans la même école où Maya a réalisé son stage final. Or, il n'est pas en continuité avec les tâches de son stage (classe d'ASS), mais plutôt un contrat en orthopédagogie auprès d'élèves de la 3^e à la 6^e année. Elle qualifie cette expérience comme du « patchage » et ne considère pas que ce qu'elle a fait, au cours des deux derniers deux mois de l'année scolaire, soit de la « vraie orthopédagogie ». Elle accepte le contrat en se disant « je vais m'essayer, on va voir » et reconnaît être « arrivée comme un cheveu sur la soupe » en faisant référence au fait que son contrat débute le lendemain de sa dernière journée de stage 4 « j'ai fini mon stage et j'ai commencé l'ortho comme vraiment la journée d'après ». Elle déclare avoir éprouvé de la « difficulté à cibler » les notions à aborder avec les élèves qu'elle ne « connaissai[t] [...] pas du tout » et qu'avec les quatre niveaux scolaires il y avait « beaucoup de notions ». Outre les embûches éprouvées, Maya souligne l'apport de la direction dans la réalisation de ce contrat en

mentionnant que cette dernière venait la voir pour lui rappeler de prendre des pauses. Elle dit également avoir reçu de l'aide et des conseils de la part de son EA de stage 4 qui détient une maîtrise en orthopédagogie.

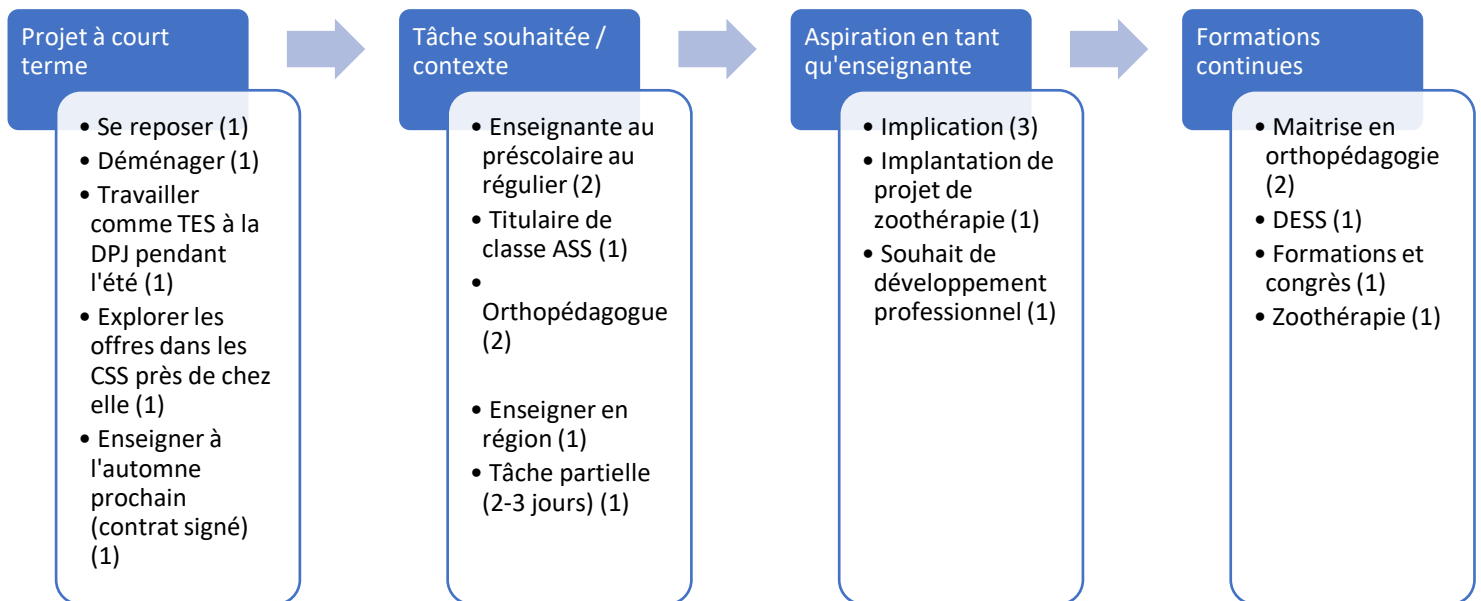
La thématique « des premiers temps en tant qu'enseignante » revêt une signification complexe comme le démontrent les différences recensées chez les participantes. Pour une participante, c'est au moment de validation du choix et du « (res)senti » devant des élèves que se révèle ce moment. Pour une autre, ce sont les responsabilités et la connaissance précise d'un groupe qui caractérisent l'empreinte du premier moment en tant qu'enseignante. Tandis que pour d'autres (2), c'est au moment d'être totalement autonome et en n'ayant plus le statut de stagiaire que se dévoile le statut d'être enseignante. Dans le cas d'une participante, ce moment semble être également vécu dans différentes situations. Décidément, le « devenir enseignante » se construit à l'aide de plusieurs moments et le portrait diffère pour chaque participante tout comme leur histoire et leur vécu unique.

En ce qui concerne les extraits précédemment exposés, nous reconnaissons qu'être enseignante pour la première fois se dessine dans les trajectoires des participantes à des moments où elles interagissent concrètement avec des élèves ou des acteurs ayant un pouvoir décisionnel dans leur école relevant ainsi de la dimension relationnelle. De plus, bien qu'elles se nomment enseignantes, certaines expriment aussi « [être] remplaçante » ou n'avoir « absolument aucune idée de ce que c'était de l'ortho[pédagogie] » en faisant référence à un contrat obtenu en tant qu'orthopédagogue.

4.7 Les projets d'avenir professionnel : un diplôme commun ; des finalités variées

Lors des entretiens réalisés en juin 2022, soit environ deux mois après la fin des études universitaires des participantes, la thématique de leur avenir professionnel fut abordée en questionnant les prochaines étapes envisagées et leur projection sur le plan professionnel dans 5 ou 10 ans. Lors des échanges, elles évoquent leur avenir professionnel en termes de projets à court terme, de tâches souhaitées, de vision future d'elle-même comme enseignante et de formations continues comme le résume la figure suivante.

Figure 4.4 Les projets d'avenir professionnels soulevés par des finissantes en ASS¹⁰



Projet à court terme

Dans les mois suivant la fin de leurs études, plusieurs projets différents sont mentionnés par les participantes, certains plus personnels (par exemple un déménagement) et quelques professionnels (contrat comme TES ou enseignante).

Tâche souhaitée

D'emblée, un constat lié au parcours professionnel envisagé de deux participantes ressort de l'ensemble. En effet, Sabrina et Maya, affirment vouloir enseigner au préscolaire au régulier, mais en évoquant des raisons parfois semblables, parfois différentes.

Pour Sabrina, le choix du préscolaire s'explique de plusieurs façons. Premièrement, elle mentionne vouloir faire cet essai pour pouvoir ensuite décider dans quel champ d'enseignement elle poursuivra : celui en adaptation scolaire ou celui au régulier. Ensuite, elle souligne que ce cycle l'intéresse pour tout ce qui concerne le repérage des élèves à risque, de l'intervention précoce, de la proximité avec les parents et du fait que cette année représente l'entrée à l'école soulignant qu'elle aime la collaboration avec les familles. L'importance des relations famille-école semble résonner avec son expérience antérieure en travail social

¹⁰ Dans la figure 4.3, une répondante est représentée par le chiffre 1, deux répondantes par le chiffre 2 et ainsi de suite.

dans le milieu communautaire. Troisièmement, elle se dit plus solide avec les notions théoriques touchant le cycle du préscolaire comparativement aux notions des autres cycles. Par ailleurs, avec la surcharge d'être assise ressentie durant les deux années de cours en visioconférence, elle dit avoir besoin d'« être en action ». Enfin, le côté ludique, la relation propre au préscolaire entre l'enseignante et l'enfant, l'imaginaire et l'humour représentent des caractéristiques qui l'attirent vers ce niveau.

Maya dit également vouloir enseigner au régulier et avec les petits. Elle évoque le fait que le rythme de l'ASS en classe langage ne « va pas assez vite » et elle semble dire qu'elle ne peut pas utiliser l'humour comme elle le souhaiterait, car les élèves en ont une compréhension plus difficile. Maya dit envisager le préscolaire, car ce niveau requiert de travailler les habiletés sociales ce qui fait écho à son vécu en tant que TES. Elle précise aussi que ce groupe d'âge est intéressant parce qu'il est « la base de tout » en faisant référence aux apprentissages subséquents au primaire. Elle déclare aimer travailler « par thème » et apprécie « l'émerveillement » présent chez les enfants. Enfin, Maya explique qu'au préscolaire elle peut combiner son désir de travailler les apprentissages académiques tout en abordant ceux qui sont d'ordre comportemental. Elle semble dire que ce niveau lui permet de répondre à son désir d'être en relation d'aide et de faire avancer les enfants sur le plan des apprentissages.

Marie-Andrée, souhaite quant à elle enseigner comme titulaire d'une classe spécialisée en « langage » ou avec des élèves ayant des difficultés d'apprentissage. Lorsqu'elle évoque son stage 2-3 combiné en « langage », elle dit qu'enseigner à cette population lui est « naturel ». Bien qu'elle semble avoir trouvé une avenue qui la rejoigne, Marie-Andrée déclare ne pas vouloir œuvrer dans des classes « trouble du comportement ». Elle mentionne à ce sujet avoir vu sa mère prendre la décision d'arrêter d'enseigner parce qu'elle avait fait face à des groupes difficiles et craint cette situation, car elle se dit être faite sur le « même moule ». Sans vouloir s'y diriger, Marie-Andrée exprime que les classes ordinaires représentent une option et qu'elle pourrait y « migrer » un jour.

Pour ce qui est des deux autres participantes (Véronique et Katrina), elles mentionnent plutôt des aspirations enseignantes davantage axées sur des circonstances précises qu'orientées vers des populations d'élèves. Véronique souhaite vivre et enseigner dans sa région bien que cette dernière ne comporte que trois classes d'adaptation scolaire. Katrina, elle, déclare vouloir avoir un contrat comportant deux à trois jours par semaine sans préciser de quel type. Elle ajoute qu'elle envisage aussi de compléter les jours de la semaine par des remplacements comme suppléante « si [elle a] de l'énergie ». Pour elle, la

suppléance représente une avenue aussi valable que celle d'obtenir un contrat. De plus, Katrina déclare que dans l'éventualité qu'elle n'apprécie pas un contrat, elle garde ainsi l'option de faire uniquement de la suppléance. Par ailleurs, elle semble mentionner que l'option de la suppléance après la formation initiale ne représente pas la même charge de travail que durant ses sessions universitaires : « [...] [si] je suis capable de faire des suppléances en même temps qu'étudier et prendre soin de mes enfants, donc je vais être capable de faire des suppléances juste en prenant soin de mes enfants. ».

En plus de rechercher en priorité un contexte de travail précis, Véronique et Katrina mentionnent le désir d'être orthopédagogues. Dans un avenir immédiat, Katrina se voit comme orthopédagogue sans exclure d'autres options. Effectivement, elle dit aussi avoir plusieurs autres portes ouvertes avec son diplôme en enseignement en ASS en poche, contrairement à son ancien métier en laboratoire, ce qui la rassure. En effet, outre être orthopédagogue ou être titulaire d'une classe, elle évoque la suppléance, le soutien pédagogique, la francisation et être conseillère pédagogique. Ces nombreuses options mettent en lumière la possibilité de ne pas « avoir » de classe tout en détenant un diplôme en enseignement.

Dans cinq ans, Véronique aimerait avoir obtenu un poste comme orthopédagogue et avoir eu la chance d'enseigner dans l'une des trois classes d'adaptation scolaire de sa région. Malgré le petit nombre de classes spécialisées, Véronique explique avoir des chances de s'y retrouver puisque ce ne sont pas toutes les enseignantes en adaptation scolaire qui souhaitent travailler dans ces contextes. En outre, compte tenu de la rareté de ces classes, les regroupements d'élèves sont éclectiques et imprévisibles d'une année à l'autre « c'est un peu tirer à la loto ». En lien avec les classes d'adaptation scolaire, Véronique détaille que ce qui l'attire dans cette avenue comparativement à celle d'orthopédagogue réside dans le fait que l'espace classe lui appartienne ainsi que la latitude de réaliser ce dont elle a envie.

Maya, malgré son désir de se diriger vers le préscolaire et de combler son « besoin du sentiment de groupe », n'évacue pas complètement l'idée d'être orthopédagogue, car elle précise que lorsqu'elle sera « fatiguée d'avoir une classe », elle considérera cette option. Elle ajoute également qu'elle envisage pratiquer l'orthopédagogie à « son compte » ou dans les écoles. Pour Sabrina, si l'avenue de l'adaptation scolaire s'avère son choix au détriment de l'enseignement au préscolaire régulier, elle distingue sa préférence envers l'orthopédagogie au lieu d'être titulaire en adaptation scolaire en soulignant le fait que d'avoir une classe et de gérer le quotidien représente une tâche complexe comme elle l'explique dans cet extrait :

... c'est sûr que si c'est l'adaptation scolaire, j'aimerais ça continuer en orthopédagogie. Pour moi, une classe, c'est trop (rires) : c'est l'installation des routines, de gérer les yogourts qui explosent dans les sacs puis de « wouf », pour moi c'est beaucoup, en plus de, tout ce qu'il y a à faire, c'est comme si, je trouve que c'est, en plus de toute l'analyse, de toute la détermination des besoins à faire [...] je trouve qu'être titulaire en adaptation scolaire t'as comme les deux chapeaux en même temps de devoir ... pour moi c'est beaucoup (rires).

Lorsqu'il est question de l'adaptation scolaire, elle semble évoquer une certaine ambivalence entre une posture de spécialiste-professionnelle et celle d'enseignante gestionnaire du quotidien d'une classe spéciale.

Pour Marie-Andrée, l'orthopédagogie apparaît dans ses projets d'avenir, mais reste pour le moment un choix incertain puisqu'une distinction semble être faite entre ceux ayant un baccalauréat et une maîtrise en privilégiant les détentrices d'un diplôme de deuxième cycle pour les postes d'orthopédagogue dans son nouveau centre de services scolaires.

Aspiration en tant qu'enseignante

Enfin, lorsqu'elles évoquent leur vision d'elles-mêmes en tant qu'enseignantes dans le futur, la majorité des participantes (3) insiste sur leur désir d'implication dans leur future école. De ce nombre, Sabrina tempère son propos en précisant que son implication viendra lorsqu'elle « gagner[a] la place dans [s]a tête » puisque pour le moment, elle dit que « tout est nouveau, tout est analyse » et qu'elle ne « ressen[t] même pas de place pour être dans le comité de la fête de la fin d'année ».

Marie-Andrée dit vouloir être une enseignante impliquée dans l'école où elle évoluera. Selon elle, l'engagement au sein de différents comités est important et semble dire que celle-ci favorise le sentiment d'appartenance au milieu.

Katrina quant à elle, souhaite également s'impliquer dans l'école où elle travaillera. Elle dit vouloir être la personne qui met en branle des projets dans l'école qui permettent de développer d'autres aspects chez les élèves, comme l'a fait son EA orthopédagogue en mettant sur pied un projet de mentorat de lecture et le spectacle de talents de l'école.

Bien qu'elle ne mentionne explicitement pas son désir de s'impliquer, Véronique relate la création de projets de cuisine lors de son stage final en éducation spécialisée tout comme durant son stage 4 en ASS, ce qui porte à croire à une implication future dans ses milieux. À cet égard, Véronique mentionne aussi

vouloir implanter un projet de zoothérapie n'existant pas actuellement dans son secteur illustrant encore une fois ses propensions à l'implication.

Maya, lorsqu'elle se projette professionnellement dans l'avenir, formule des souhaits qui relèvent principalement de son développement personnel comme d'être encore « aussi passionnée », espérer qu'elle ne « pognera pas trop de murs », qu'elle continue d'« avoir du plaisir », de se « perfectionner » et d'atteindre son « *goal* de vie d'être le plus différenciée possible ». Elle mentionne aussi espérer avoir « une vision réaliste de c'est quoi la vraie vie [en tant qu'enseignante] ». De plus, parallèlement à ses projets en enseignement, Maya souhaite continuer d'opérer son entreprise connexe à l'éducation. Elle dit que comme son projet d'entrepreneuriat « lie [s]on vrai travail [...] ça se combine super bien ». Bien que son entreprise se trouve à l'extérieur à proprement dit du système scolaire, ce désir entrepreneurial rejoint la thématique d'implication.

Formations continues

Au regard de formations continues, aucune des participantes ne désire s'engager immédiatement dans quelque nouveau programme que ce soit à l'automne suivant la fin de leur formation en enseignement en ASS. Or, elles mentionnent toutes (5) vouloir se perfectionner ou entreprendre éventuellement une formation additionnelle pour différentes raisons.

Sabrina et Katrina envisagent toutes deux d'entamer la maîtrise en orthopédagogie, mais à des moments différents. Pour la première, l'arrivée de la pandémie, l'école à distance vécue en formation initiale et le changement de ses habitudes de vie l'ont « freinée » dans son désir de poursuivre au deuxième cycle à la suite de son baccalauréat en précisant qu'elle ne supportait plus d'« être assise ». De plus, lors de son stage 4, Sabrina se fait la réflexion qu'elle ne se sent pas prête de poursuivre des études au deuxième cycle, car elle jongle actuellement avec toutes ses connaissances et tente de les maîtriser. Elle précise que lorsqu'elle sera « confortable avec [s]es modèles et [pourra] tirer profit de tout [son] bagage », elle s'y engagera.

Du côté de Katrina, c'est à la suite de son burnout survenu au milieu de son stage final qu'elle réévalue son désir d'entrer à la maîtrise en se disant à elle-même de se « calme[r] un peu ». Elle mentionne qu'elle souhaite peut-être entamer la maîtrise en orthopédagogie l'hiver suivant. Elle envisage cette formation pour se sentir plus outillée et être nourrie des dernières stratégies gagnantes. Elle partage aussi le fait qu'avec une maîtrise, elle pourrait être chargée de cours à l'université dans une dizaine d'années.

Marie-Andrée précise ne pas vouloir entreprendre de maîtrise en orthopédagogie, mais envisage plutôt de se « spécialiser » éventuellement en complétant un DESS ou un microprogramme. À l'heure actuelle, elle précise se sentir « tannée » des études, malgré son intérêt pour l'acquisition de nouvelles connaissances. Marie-Andrée n'invoque pas de raison précise quant à son refus de poursuivre une formation.

Maya quant à elle ne désire pas entamer de maîtrise actuellement entre autres parce qu'elle déclare « être saturée de [l'université] », vouloir « partir [s]a vie » en faisant référence à sa situation financière et au rythme de vie des non-étudiantes et qu'elle a pour le moment « le terrain de tatoué sur le cœur ». Or, elle souhaite « aller plus loin dans [s]es connaissances » et mentionne s'intéresser aux formations telles que les congrès et les formations offertes en lien avec la différenciation pédagogique et l'évaluation. De plus, elle mentionne avoir effleuré l'idée de s'engager dans le processus pour devenir directrice d'école, mais elle dit préférer « le concret et le vécu partagé » et qu'être direction « [l]'éloigner[ait] un peu du terrain ».

Véronique parle plutôt d'une formation « au privé » en zoothérapie. Éventuellement, elle dit vouloir implanter un projet d'intervention par la zoothérapie en milieu scolaire avec deux autres personnes dont sa tante éducatrice spécialisée. Son enfance entourée d'animaux et quelques expériences de contacts animaliers avec des EHDAA l'ont poussée à réfléchir à cette avenue malgré le fait qu'elle soit relativement nouvelle au Québec : « y'a pas beaucoup d'écoles qui utilisent la zoothérapie pour intervenir avec les enfants donc je pense qu'on va défricher ».

Finalement, en termes de projets d'avenir à court terme, une seule participante connaît déjà son affectation professionnelle en tant qu'enseignante pour la prochaine rentrée scolaire : celle-ci œuvrant dans une école privée. Pour les autres participantes, elles attendent les affectations qui auront lieu au mois d'août pour connaître les options se présentant à elles. En ce qui concerne les tâches souhaitées, certaines participantes évoquent clairement un idéal défini par une population et un niveau scolaire précis tandis que d'autres mentionnent plutôt des contextes de travail souhaités (travailler en région ou à temps partiel). Bien qu'elles possèdent toutes le même diplôme, les participantes ne souhaitent pas toutes enseigner en ASS et faire de l'orthopédagogie : certaines (2) visent le secteur régulier jugeant que ce choix s'avère moins complexe en ce qui concerne la tâche et la charge de travail. Toutefois, elles désirent toutes poursuivre en enseignement au Québec dans des contextes et avec des populations différentes en invoquant des motivations diverses. Au sujet de la vision future d'elles-mêmes, plusieurs participantes (3)

aspirent à devenir des enseignantes impliquées au sein de leur milieu tout comme des modèles d'EA rencontrées pendant leur formation. Enfin, unanimement, aucune ne souhaite se diriger immédiatement vers une autre formation, mais toutes désirent entreprendre éventuellement une formation additionnelle (maîtrise, DESS, formation au privé en zoothérapie, congrès) pour différentes raisons.

À la lumière de la dimension biographique, les participantes caressent des projets professionnels qui répondent à leur vision souhaitée d'elles-mêmes en tant qu'enseignantes. De plus, elles avancent toutes vouloir se former éventuellement en complément à leur formation initiale en ASS, entre autres pour se sentir plus compétentes en lien avec certaines fonctions souhaitées comme l'orthopédagogie.

Du côté de la dimension relationnelle, nous retenons que plusieurs participantes (3) se voient devenir des enseignantes impliquées au sein de leur école, élargissant leur mandat au-delà de la mission d'instruction auprès des élèves. Cette projection semble se dessiner à la suite de la rencontre d'EA également impliquées dans leur école. De plus, bien qu'ayant étudié en ASS, deux d'entre elles (Sabrina et Maya) souhaitent enseigner au préscolaire régulier pour combiner à la fois des aspects de leurs anciennes professions (collaborer avec la famille dans la transition scolaire et développer les habiletés sociales) et l'enseignement.

CHAPITRE 5

DISCUSSION

Dans le cadre de ce dernier chapitre, nous discuterons des résultats rapportés à la suite des cinq entretiens semi-dirigés individuels effectués en tentant de dégager des liens avec les théories convoquées dans le cadre conceptuel pour nous permettre de répondre à notre question de recherche ainsi qu'à nos deux objectifs spécifiques. Rappelons la question de recherche initialement formulée : *quelle identité professionnelle des étudiantes de 4^e année au baccalauréat en enseignement en adaptation scolaire ont-elles élaborée au terme de leur formation initiale?* À l'aide de l'approche biographique, d'un examen phénoménologique et d'une analyse thématique, nous explorons l'identité professionnelle d'enseignantes fraîchement diplômées en ASS afin de produire des connaissances et d'alimenter les réflexions entourant la formation initiale et l'insertion professionnelle de ces enseignantes. Pour y parvenir, nous brosons leur portrait identitaire en mettant en lumière les socialisations professionnelles que ces enseignantes ont vécues, à partir des thématiques issues des entretiens, en nous référant au modèle de l'identité de Dubar (1992) et en interpellant le processus de construction de l'identité professionnelle de l'enseignant[e] de Gohier et ses collaborateurs (2001).

Plus spécifiquement, notre discussion s'organise autour des deux objectifs spécifiques énoncés à la fin du deuxième chapitre :

- Explorer la dimension biographique (identité héritée et identité visée) de l'identité professionnelle de finissantes en adaptation scolaire et sociale telle qu'elle se dégage du parcours qu'elles relatent;
- Explorer la dimension relationnelle (identité incorporée et identité proposée) de l'identité professionnelle de finissantes en adaptation scolaire et sociale telle qu'elle se dégage du parcours qu'elles relatent.

Pour débiter la discussion, nous abordons le contexte social et temporel dans lequel s'inscrit notre recherche. Ensuite, étant donné que les participantes visées par notre étude partagent la caractéristique d'être des finissantes tout juste diplômées à la fin de leur formation initiale, nous discutons en premier lieu de la socialisation professionnelle vécue durant cette période. Par la suite, nous abordons celle vécue en insertion professionnelle étant donné que le moment « T » de notre collecte de données s'est inscrit

spécifiquement entre la fin de la formation initiale et leur début « officiel » de carrière. Par la suite, les limites de la recherche seront présentées.

5.1 L'identité professionnelle dans le contexte temporel et social sous le signe de la pandémie et de la pénurie

Avant toute chose, situons notre recherche dans le contexte temporel et social dans lequel elle a été réalisée. Comme évoqué dans le cadre conceptuel, l'identité professionnelle, dans une perspective interactionniste, se développe, évolue, se transforme par le biais de transactions intra-individuelles avec les normes professionnelles et les groupes et institutions qui l'entourent (Demazière et Gadéa, 2009). De plus, il est primordial dans cette analyse de prendre en considération le contexte social et temporel dans lequel évolue l'individu pour comprendre son développement identitaire (Grossmann, 1999). La réalisation de notre recherche s'est effectuée en contexte québécois toujours pandémique bien que la majorité des restrictions sanitaires aient été levées au moment des entretiens. Les cinq participantes ont toutes entamé leurs études en enseignement en ASS en 2018, les amenant ainsi à étudier et à réaliser des stages au plus fort de la pandémie. Cette trame de fond a été évoquée par certaines participantes comme ayant eu une incidence sur leur parcours universitaire et même sur leurs projets d'avenir comme Sabrina, qui ne souhaite pas poursuivre d'autres formations, invoquant la surcharge qu'elle a vécu pendant les études.

Concrètement, dans le vécu « terrain », bien que plusieurs mesures sanitaires aient été imposées durant la forte période de la pandémie (distanciation, port du masque, de lunettes, de visière, bulle-classe) dans les classes primaires, une seule participante (Marie-Andrée) souligne le stress vécu et la charge supplémentaire due au matériel de protection dans le cadre d'un stage. Toutefois, elle soulève que bien que « spécial » et complexe à utiliser en classe « langage » avec des élèves qui éprouvent des difficultés de communication, le port du masque en classe fut une expérience « très très format[rice] ».

Toujours en lien avec les stages, Marie-Andrée déplore le fait que la pandémie et l'annulation d'un stage lui aura enlevé une opportunité de découvrir une population d'EHDAA : « habituellement, j'en aurais vu trois en adaptation scolaire, là j'ai deux milieux en adaptation scolaire au lieu de trois. Ça j'ai trouvé ça dommage pour ça. ».

Dans le contexte de notre étude, en plus de la trame de fond pandémique, les étudiantes évoluent également dans un environnement scolaire teinté par la pénurie d'enseignantes qualifiées et l'augmentation du nombre d'ENLQ dans les écoles québécoises.

En réponse à ce contexte de pénurie, bien que le Ministère de l'Éducation et le gouvernement du Québec tentent d'« attirer, de former et de requalifier » plus de ressources en mettant en place des mesures incitatives (Gouvernement du Québec, 2022, 24 janvier), les néoenseignantes de notre recherche leur réservent un accueil mitigé. À ce sujet, Sabrina et Véronique partagent des réticences associées à l'identité enseignante : la première mentionnant que la conjoncture actuelle de pénurie d'enseignantes et des mesures incitatives de recrutement de gens non qualifiés par le gouvernement « fragilise énormément notre identité là comme enseignant[e] » tandis que la deuxième affirme que la présence d'ENLQ reflète le manque de valeur accordée au baccalauréat qu'elle et ses collègues ont obtenu : « je trouve ça vraiment plate, c'est comme si ils nous disaient que le bacc ne comptait pas [...] je trouve [qu']on n'est pas vu sérieusement ».

Bien que ce contexte pandémique et de pénurie d'enseignantes soit à l'avant-plan dans les médias et dans le quotidien des citoyens, les participantes de notre recherche en ont peu fait état lors des entretiens. Est-ce dû à une forte capacité d'adaptation que nécessite d'emblée leur profession ? Ou ne serait-ce que par le fait que les relances n'aient pas été réalisées en mettant l'accent sur ces sujets ? Quoi qu'il en soit, ces deux grands thèmes se sont répercutés somme toute sur la trajectoire de certaines participantes à différents niveaux dont celle de la question identitaire.

5.2 La double transaction dans la socialisation enseignante : une importante présence de la dimension relationnelle dans les récits

Tout d'abord, enseigner ne se réduit pas à la transmission de savoirs, mais bel et bien à un rôle humain empreint de relations. Selon l'article 22 de la LIP (2022), l'enseignante se doit « de contribuer à la formation intellectuelle et au développement intégral de la personnalité de chaque élève qui lui est confié ; de collaborer à développer chez chaque élève qui lui est confié le goût d'apprendre ». Pour ce faire, l'enseignante entre en relation avec ses élèves et également avec d'autres acteurs scolaires présents à l'intérieur des murs ou non de l'école. Ces interactions intra-individuelles avec les normes professionnelles, avec les groupes et les institutions qui l'entourent façonnent l'identité professionnelle de l'enseignante (Demazière et Gadéa, 2009). De plus, comme le rappelle Dubar (1992, p. 523), le mécanisme de socialisation qu'est la double transaction « consiste donc pour les individus à construire leur identité sociale et professionnelle à travers le jeu des transactions biographiques et relationnelles ».

Lors de nos entretiens, nous avons initialement prévu 10 thématiques globales touchant parfois l'identité pour soi (transaction biographique) et l'identité attribuée par les autres (transaction relationnelle). À

l'étape de l'analyse, nous avons rapidement remarqué qu'au sein d'une même thématique s'entrecoupaient des traces de ces deux identités. En effet, même si les individus tentent de réaliser leurs « projets individuels » (Dubar, 1992, p. 521), ils sont inexorablement confrontés aux institutions et aux acteurs souhaitant la réalisation de leurs « politiques institutionnelles » (Dubar, 1992, p. 521); une influence qui est inévitable d'autant plus pour les individus en début de carrière. Au regard du processus de construction de l'identité professionnelle de l'enseignante (Gohier *et al.*, 2001), une tension s'opère également entre le processus d'identisation (affirmation de soi) et celui d'identification (pressions sociales et adhésion à certains modèles) chez l'enseignante. Les résultats présentés dans cette recherche permettent de constater que la construction de l'identité professionnelle émerge d'« un processus dynamique et interactif » (Gohier *et al.*, 2001). À cet égard, bien que des ressemblances apparaissent entre l'identification et le processus relationnel et l'identisation et le processus biographique, nous soulignons un apport quelque peu différent des deux modèles théoriques invoqués. En effet, un problème a émergé à l'analyse lorsque nous avons été confrontés à la difficulté, voire l'impossibilité, de détricoter la dimension biographique de la dimension relationnelle (Dubar, 1992, 2010) dans les discours où elles se chevauchent. Ainsi, si le modèle de Dubar (1992, 2010) a été fondateur dans la conceptualisation du processus générique de développement de l'identité professionnelle, plusieurs des résultats obtenus ont pu être mis en dialogue avec le modèle de Gohier et ses collaborateurs (2001) qui, lui, spécifie le processus de construction de l'identité professionnelles des enseignantes. Malgré ce constat, nous tiendrons compte tout de même des catégories de Dubar (1992, 2010) dans ce chapitre.

Si nous nous concentrons en premier lieu uniquement sur la dimension biographique comportant la transaction entre l'identité héritée et l'identité visée (Dubar, 1992, 2010), nos analyses permettent d'observer une certaine continuité entre les deux identités chez toutes les participantes. Généralement, ce qui est vécu en étant enfant ou même élève teinte ce que les participantes souhaitent devenir en tant qu'enseignantes en ASS.

Le bagage scolaire en travail social de Sabrina et son implication sportive auprès de jeunes se reflètent dans son désir de protéger les marginaux contre un système qui les exclut. Marie-Andrée, « chien de garde » en tant qu'enfant parmi d'élèves différents et vivant un court passage en psychoéducation a aujourd'hui pour but de vouloir défendre les démunis et d'entretenir davantage de relations humaines. Véronique, TES de formation et marquée profondément par une enseignante de primaire, entame le baccalauréat en ASS pour pouvoir travailler en équipe avec les intervenants scolaires et réaliser des projets

à sa couleur tout comme son modèle enseignante le faisait. Katrina, avec son esprit scientifique et son vécu éprouvant en tant que nouvelle immigrante à l'adolescence, trouve un sens dans ce qu'elle souhaite pour l'avenir : faire en sorte que les EHDA sentent qu'ils ont le droit d'être différents et être en contact avec des gens. Enfin, Maya, également TES, ayant travaillé auprès des personnes en situation critique dans un organisme communautaire souhaite trouver de meilleures conditions de travail et ne pas « gérer des crises jusqu'à [s]a retraite ».

En ce qui a trait à la dimension relationnelle, au sein desquelles dialoguent l'identité proposée et l'identité incorporée (Dubar, 1992, 2010), nous soulevons globalement des traces de désaccord entre ces deux identités, mais aussi quelques points de concordance parmi toutes les participantes pour différentes raisons. Rappelons que l'identité incorporée correspondrait notamment à ce que l'étudiante aurait appris en formation initiale et à laquelle elle s'identifierait. De l'autre côté, l'identité proposée serait celle avancée par 1) les différents acteurs scolaires gravitant autour de l'étudiante en formation comme en premier lieu le corps professoral universitaire en alternance avec les superviseuses de stage et les enseignantes associées et 2) aussi certains artefacts scolaires proposés tels que les bulletins, les plans d'intervention et les statuts professionnels. Bien que chaque enseignante possède une identité pour soi relevant de la dimension biographique du modèle de Dubar (1992, 2010), nos résultats mettent en lumière l'importance de la dimension relationnelle dans les récits des participantes. C'est ce que nous verrons dans la prochaine section.

5.2.1 La formation initiale

L'enseignante est appelée à développer 13 compétences enseignantes tout au long de sa carrière (MEQ, 2020). Certaines d'entre elles étant préexistantes avant le début de la formation initiale, certaines développées durant ses quatre années universitaires et d'autres maîtrisées lors de son insertion professionnelle (MEQ, 2020). Or, toutes les compétences ne seront pleinement maîtrisées qu'avec l'apport de formation continue tout au long de la carrière de l'enseignante, laissant sous-entendre que la formation initiale ne constitue pas la seule pierre angulaire du développement professionnel enseignant. C'est également le cas pour le développement de l'identité professionnelle des enseignantes. « Est-il réaliste de demander le développement d'autant de compétences à l'intérieur d'un programme universitaire de premier cycle, d'une durée de quatre ans? Il est sûrement opportun de se poser la question. » (MEQ, 2001, p. 205).

La scolarité : des étudiantes « incorporent » partiellement les outils que les cours leur « proposent »

La scolarité réfère à la portion des cours offerts aux étudiantes durant leur baccalauréat. Pour ces dernières, leur formation s'étend sur quatre années à temps plein. Lors de cette période, les étudiantes sont amenées à rencontrer différentes personnes du corps professoral. À la suite de nos analyses, lorsqu'elle est abordée par les participantes, la formation initiale est décrite comme étant insuffisante, n'offrant trop peu de propositions pour ce qui est de la gestion de la classe, l'évaluation et l'insertion professionnelle faisant en sorte qu'il est impossible d'incorporer ces modèles et ces notions par les étudiantes. Les volets positifs de la formation universitaire incluent principalement les cours d'orthopédagogie et de didactique. Or, comme le rappellent Goyette et Martineau (2018), c'est durant cette période que les étudiantes reçoivent une préparation importante leur permettant d'affronter par la suite les différents moments de leur parcours professionnel ayant un impact sur leur identité professionnelle. Toutefois, bien que présentes pendant quatre années sur les bancs d'université, nous remarquons la quasi-absence dans les récits de relations riches en sens et en termes d'identification des étudiantes au corps professoral. Une seule participante (Sabrina) évoque positivement l'impact de certaines personnes du corps professoral en mentionnant que leur implication lui a permis de rester « allumée » dans sa formation en ASS.

Inversement, nous relevons dans les récits des participantes des extraits se rapportant à des expériences davantage négatives concernant certaines personnes du corps professoral croisées durant leur formation. Pour Marie-Andrée, ce sont deux personnes du corps professoral qui ne créent pas de connexion dans leur relation professeure-étudiantes et qui parfois font preuve de manque de respect envers leurs étudiantes. Véronique aborde quant à elle une personne du corps professoral vis-à-vis de laquelle une plainte a été déposée. Maya soulève qu'une personne lui a semblé être en « rodage » pour expliquer les manquements perçus dans son enseignement. Ces modèles proposés semblent inadéquats du point de vue des étudiantes ce qui entraînent un non-désir de les incorporer. Bien que ces trois participantes évoquent ces exemples, cette non-reconnaissance dans l'identité du corps professoral joue également un rôle dans la construction de l'identité professionnelle de ces étudiantes. En effet, comme l'avancent Gohier et ses collaborateurs (2001), le processus de construction de l'identité professionnelle de l'enseignant[e] se nourrit entre autres de conflits internes ou externes et de remises en question vécues par l'individu au cours des processus fonctionnels d'éveil ou d'exploration.

Toujours au sujet de leur scolarité, certaines participantes de notre recherche reprochent une insuffisance des connaissances et d'autres la qualifient de « trop théorique », mais évoquent ensuite des lacunes une fois sur le terrain à l'instar de ce que rapportent Goyette et Martineau (2018). Parmi les participantes rencontrées, plusieurs (3) possèdent un diplôme technique collégial en travail social ou en éducation spécialisée. Ces formations, d'une durée de trois ans, axées sur l'intervention et fondées sur un ancrage concret viennent peut-être mettre en exergue la vision plus théorique du baccalauréat en ASS. D'ailleurs, ces mêmes formations collégiales sont rapportées comme étant utiles dans l'expérience enseignante des trois protagonistes. Bien que la formation initiale soit un moment crucial pour la construction de l'identité professionnelle (Van Nieuwenhoven et Van Mosnenck, 2014 ; Goyette et Martineau, 2018), le bagage antérieur à la formation joue également un rôle, ainsi que l'écrit Tardif (2021), les étudiantes n'arrivent pas sans bagage et ne sont pas des « cruches vides ».

Sabrina quant à elle interpelle les compétences professionnelles développées dans son ancienne profession de technicienne en travail social (TTS) comme salvatrices en début de carrière en tant qu'enseignante. Véronique, elle, mentionne parfois utiliser davantage ses compétences de TES que celles d'enseignante lorsqu'elle évolue en ASS. Enfin, Maya mentionne qu'être enseignante en ASS, c'est aussi être TES :

Je vais intervenir de telle façon avec [l'élève] après il va être disposé aux apprentissages, mais c'est ça, c'est genre la cascade, mais ... vu [que les étudiantes ayant des études préuniversitaires] partent de rien mettons [...] c'est sûr que ça fait bizarre, tu dis « moi je veux être prof, je veux pas être... ». C'est ça [que les étudiantes ayant des études préuniversitaires] me disent « moi je veux être prof, je veux pas être TES », je suis comme « oui je sais mais un ne va pas sans l'autre ». Mais ça sans avoir eu le pratique et le terrain, je pense que ça se comprend leur incompréhension.

Cela étant dit, nous soulevons le lien possible entre l'absence de reconnaissance identitaire [de soi en tant qu'enseignante] chez les étudiantes et le style d'enseignement proposé par le corps professoral en formation initiale. De plus, nous interrogeons l'effet Covid à cet égard : les modalités d'enseignement à distance auraient-elles affecté la relation que les étudiantes ont pu développer envers le corps professoral et leur enseignement durant leur formation ? Dans le cas de figure de notre recherche, nous remarquons également que plusieurs participantes formulent des propos liés à l'identité incorporée dans leur ancienne formation plutôt que dans celle qu'elles viennent de terminer en ASS.

La socialisation entre les murs de l'université : à considérer

Malgré la quasi-absence de propos liés à l'impact positif de personnes du corps professoral, nous souhaitons mettre en lumière l'apport de l'institution qu'est l'université et des groupes s'y trouvant dans certains récits. Effectivement, la scolarité se déroule dans le cadre d'une formation initiale assurée par un corps professoral, mais elles ne sont pas les seules exerçant une influence sur les étudiantes. D'un point de vue positif, Sabrina aborde explicitement le rôle de l'association étudiante, des différents lieux et des diverses activités sociales dans sa persévérance en tant qu'étudiante universitaire. Selon ses dires, les liens créés au sein de ces instances constituent des éléments déterminants dans la poursuite de ses études en ASS.

Cela étant dit, ces instances ne représentent pas les seuls aspects universitaires soulevés par les participantes : le groupe de pairs ressort également dans les entretiens. Dans la thématique traitant de l'identité collective et de la formation initiale, des participantes évoquent le sentiment de « gang » (Véronique) ou de « groupe » (Katrina) pour caractériser le rôle positif de faire partie d'une cohorte étudiante bien qu'une identification avec tous les membres n'ait pas lieu.

Tout comme Dubar (2010) le mentionne, il est ainsi important de considérer les activités sociales des individus pour mieux comprendre comment ils ont construit leur identité.

Les stages : une formation pratique et riche, des apports positifs de la part des EA

Qui dit formation initiale en enseignement dit inévitablement stages. Depuis la réforme de 1994, le volet pratique de la formation offerte aux futures enseignantes comprend minimalement 700 heures (Mukamurera, 2005). Comprenant initialement 200 à 400 heures avant 1994, la bonification des heures de stages a pour but de mieux préparer les futures enseignantes lors de leur insertion professionnelle en leur permettant de participer « à la vie de l'école » (MELS, 2008, p. 6). Dans le cadre de notre recherche, les participantes mentionnent explicitement l'apport bénéfique d'au moins une EA rencontrée en stage dans leur développement professionnel. Si nous comparons cette observation à l'absence notable de personnes du corps professoral, il semble donc émaner un plus grand impact identitaire de la part des EA que du corps professoral universitaire dans la trajectoire des étudiantes en ASS. Toutefois, il importe de rappeler qu'une partie des cours universitaires dispensés par le corps professoral s'est déroulée en visioconférence tandis que les étudiantes ont pu bénéficier de la présence de leur EA sur le terrain en stage. Ce clivage de contexte peut aussi avoir influencé l'expérience des étudiantes de cette cohorte (2018-

2022). En nous nous référant à la dimension relationnelle de la double transaction de Dubar (1992), l'individu est amené à interagir avec les individus détenant un pouvoir décisionnel dans leur champ de travail que semblent davantage incarner les EA évoluant dans un contexte réel de travail que le corps professoral en formation initiale.

L'apport positif d'EA soulevé par les participantes réfère généralement à l'EA de leur stage final (Sabrina, Katrina et Maya) tandis que Marie-Andrée souligne plutôt son EA de stage 2-3. Au regard des EA, elles possèdent des caractéristiques communes telles que leur implication au sein de leur école, une communication et des rétroactions quotidiennes envers leurs stagiaires, une relation respectueuse et somme toute égalitaire entre elles et leurs stagiaires ainsi qu'une grande connaissance et maîtrise des notions enseignées.

Qui plus est, nous observons l'influence de la relation EA-stagiaire dans les projections futures du « soi » en tant qu'enseignantes chez les participantes. En effet, les trois protagonistes (Sabrina, Marie-Andrée et Katrina) ayant apprécié l'implication scolaire d'une EA mentionnent également souhaiter s'impliquer dans leur école dans le futur. Ces modèles enseignantes semblent résonner davantage et plus concrètement chez les futures enseignantes. Notons également chez ce même trio un autre point commun tissé dans la relation EA-stagiaire : une relation respectueuse, réciproque et empreinte de confiance. Ne serait-ce pas là quelques ingrédients favorables au développement d'une identité professionnelle forte chez les néoenseignantes?

5.2.2 Les expériences en suppléance et lors de contrats : un troisième espace-temps de socialisation professionnelle

Au départ, notre recherche s'intéressait à la socialisation vécue en formation initiale c'est-à-dire à l'université dans le cadre des cours et en milieu de stage dans le volet pratique de la formation. Or, un autre espace-temps de socialisation professionnelle est identifié dans la trajectoire des participantes : les contrats en tant qu'étudiante et la suppléance.

En effet, la majorité des participantes (4) a obtenu un contrat bien avant la fin de leur formation initiale et avant l'obtention de leur brevet. Elles précisent toutefois que ces contrats en tant qu'étudiantes ont eu lieu pendant les mois qui suivaient leur session de cours et non en concomitance avec leurs sessions universitaires. Cet ajout majeur d'expérience pratique laisse croire que les étudiantes sont confrontées à

davantage de lieux et d'agents de socialisation professionnelle : ces dernières n'étant pas uniquement vécues en formation initiale et régies par un programme de formation ou des modalités de stage, mais vécues librement avec plus ou moins d'accompagnement.

Toujours dans cette lignée, toutes les participantes (5) de notre étude rapportent avoir réalisé de la suppléance durant leur formation initiale. Bien que la fréquence et les motifs varient chez les participantes, il est important de considérer également les expériences vécues dans ce contexte. Si les modalités temporelles de la suppléance sont généralement différentes de celles d'un contrat, il n'en reste pas moins que ces moments « sur le terrain » nourrissent la future enseignante en termes d'interactions réelles dans une classe et dans une école. Les participantes retirent différents bénéfices des expériences de suppléance : certaines déclarent qu'elles peuvent y explorer différentes populations d'élèves et de milieux tandis que d'autres avancent l'apport financier comme première motivation à la suppléance. Bien que leur motivation et la fréquence des journées de suppléance varient dans leur parcours, les participantes intègrent minimalement une nouvelle équipe-école et une nouvelle réalité scolaire le temps d'une journée. Ces incursions « sur le terrain » permettent d'ajouter des expériences concrètes au bagage des étudiantes et de mobiliser ainsi leur identité professionnelle en contexte réel, bien qu'il soit différent du contexte contractuel. Plusieurs participantes (3) de notre recherche déclarent avoir réalisé des journées de suppléance dans des milieux connus (anciennes écoles de stage) ou dans la classe d'une personne de leur entourage (amis, famille). Ces choix de milieux de travail laissent entrevoir le désir de travailler en terrain connu pour peut-être faciliter leur insertion professionnelle sachant qu'elles auront du soutien. Également, la suppléance semble permettre une certaine prise de conscience de la distinction du niveau de responsabilités entre la charge d'une classe pour une période plus longue comparativement à celle d'une suppléance d'un jour.

Durant leur formation initiale, il ressort donc que les participantes ne possèdent pas uniquement une identité étudiante confrontée lors des périodes de stage, mais également une identité professionnelle en construction au travers des interactions vécues en suppléance et lors de contrat. Comme le soulignaient Morrissette et Demazière (2018), c'est à l'aide de la socialisation professionnelle que se dessine « un rapport au métier » (p. 97) avec ses nombreuses interactions dans « une variété de contextes » (p. 97).

5.2.3 Une insertion professionnelle rapide, mais majoritairement sans « choc »

Comme évoqué précédemment, l'entrée sur le marché du travail se produit bien avant la fin de la formation initiale pour la majorité des participantes (4) de notre étude. Toutefois, elles ne disent pas toutes se sentir devenir enseignantes au même moment, et ces moments ne concordent pas nécessairement avec la réalisation de leur premier contrat en tant qu'enseignante bachelière. Cette identité enseignante en cours d'élaboration fait partie d'un processus de socialisation professionnelle à l'enseignement selon Nault (1999) et tout comme les siens, nos résultats semblent illustrer que les participantes traversent différentes phases. En effet, le continuum du développement professionnel des enseignantes s'enrichit lors de trois moments importants, ainsi que Mukamurera l'avance (2014) : la formation initiale, l'insertion professionnelle et la formation continue et c'est pourquoi nous nous sommes intéressées à ces phases.

Dans un premier temps, nos résultats mettent en lumière que les participantes n'ont pas vécu de transition entre la fin de leurs études (statut d'étudiante) et le début de leur présence en tant qu'enseignante diplômée (statut professionnel). En effet, elles déclarent avoir débuté un contrat comme enseignante brevetée au lendemain de la fin de leur stage quoique certaines (2) d'entre elles demandent à leur direction quelques jours de congé entre la fin de leur stage et le début de leur nouveau mandat. Concernant ce premier engagement qui survient rapidement, certaines participantes (3) ressentent un certain inconfort comme le rappelle Marie-Andrée qui mentionne s'être sentie comme « si [elle] bouchai[t] un trou » et Katrina ainsi que Maya qui évoquent ne pas avoir compris que leur baccalauréat était terminé compte tenu du chevauchement des contrats ou à la poursuite des mêmes fonctions qu'en stage. Ce changement radical de statut et l'arrivée précipitée du premier contrat ne révéleraient-ils pas un des contrecoups de la pénurie d'enseignantes qualifiées dans le système québécois? Est-ce que ce chevauchement et ce changement de statut éclaireront des aspects bénéfiques ou non concernant la construction de leur identité professionnelle? Il est encore trop tôt pour répondre à cette question.

Bien qu'aucune transition entre la fin de leurs études et de leur premier contrat en tant que bachelière n'ait eu lieu, aucune participante ne soulève avoir vécu de « choc » à proprement dit. Lorsqu'il est question du premier contrat en tant qu'enseignante diplômée, force est d'admettre qu'une ressemblance ressurgit également dans les milieux de travail : 4 des 5 participantes enseignent au moment des entretiens dans l'école les ayant accueillies en stage final. De ce nombre, trois d'entre elles remplissent les mêmes fonctions que lors de leur dernier stage. En plus de ces milieux connus en termes de lieux physiques, de

codes informels et formels, de tâches et de collègues, les participantes évoquent des avantages qui semblent adoucir leur insertion professionnelle telles que la présence de l'EA dans l'équipe et la connaissance des élèves. Ces éléments marquent leur construction identitaire par la continuité comme le modèle de Dubar le souligne (1992, 2010). Ainsi que l'avancent Dufour et ses collaboratrices (2019), les stages représentent le moyen le plus formateur à l'égard de l'insertion professionnelle du point de vue de néoenseignantes ce qui pourrait laisser présumer que la réalisation du premier contrat en tant qu'enseignante diplômée dans le même milieu où s'est déroulé leur stage final constituerait un facteur de protection et une caractéristique atténuant un possible « choc de la réalité ».

Contrairement aux conditions favorables décrites précédemment des quatre participantes ayant débuté leur premier contrat dans leur milieu de stage 4, une seule participante (Véronique) quant à elle obtient un contrat dans une autre école que celle de son stage final. Au sujet de son insertion professionnelle, elle n'hésite pas à souligner que les conditions de travail n'ont « pas d'allure » allant même jusqu'à avancer que pour l'instant, plusieurs « arguments » existent pour inciter les néoenseignantes à quitter la profession. Bien qu'elle éprouve un sentiment d'impuissance et qu'elle souhaite améliorer sa situation, elle mentionne qu'une « solidarité » se fait sentir entre les néoenseignantes de sa région pour traverser cette transition. Est-ce que ce sentiment est exacerbé par le fait qu'elle enseigne en région éloignée et que les contrats en ASS représentent un amalgame de fragments de tâches à l'opposé des néoenseignantes en milieu urbain ? La question se pose ici quant à l'influence du contexte géographique et donc des conditions de travail dans lequel évoluent des néoenseignantes sur le développement professionnel et identitaire.

Bien que Mukamurera (2005) soulève que plusieurs nouvelles enseignantes continuent de vivre un « choc de la réalité » en début de carrière, lors de leur insertion professionnelle, nos résultats ne semblent pas pointer dans cette direction. Serait-ce trop tôt dans le parcours de nos participantes pour ressentir ce choc ou serait-ce le fait que le milieu et les fonctions attribuées lors du premier contrat sont similaires à celles vécues en stage et atténuent ce passage? Si nous nous référons aux résultats de Gonthier (2020), des enseignantes en ASS à l'ordre secondaire mentionnent quant à elles avoir vécu un « choc de la réalité » au cours des quatre à cinq premières années d'enseignement. Les données de cette autrice laissent peut-être entrevoir une partie de réponse.

Quant à notre recherche, en plus de l'hypothèse de la continuité du milieu de stage et du premier contrat, nous avançons également que certaines participantes ayant des études et une expérience antérieures en lien avec l'humain possèdent déjà des compétences qu'elles semblent réinvestir au moment de leur insertion professionnelle en enseignement. Sabrina exemplifie cette absence de choc en normalisant les apprentissages en début de carrière et en précisant l'apport de son ancien travail en termes de compétences lors de l'insertion professionnelle telles que l'analyse des besoins des personnes, l'identification des priorités et l'analyse de la tâche de travail. Dans le même sens, Maya mentionne que sa technique en éducation spécialisée et son expérience terrain acquise avant sa formation initiale en ASS lui ont permis de réfléchir sur elle-même. De ce fait, elle semble dire qu'une bonne connaissance de soi comme professionnelle (ses aspirations, ses compétences, ses difficultés, ses besoins) représente un avantage pour faire face au milieu insécurisant de l'enseignement.

Toujours en lien avec le premier contrat en tant qu'enseignante diplômée, une caractéristique des milieux accueillant les néoenseignantes rappelle certains résultats de Morrissette et Demazière (2018) en ce qui concerne la dynamique de socialisation liée à la « configuration des partenaires de travail » (p. 97). En effet, certains de nos résultats pointent vers des traces de socialisation par compréhension et adhésion dans le cas de plusieurs participantes (Sabrina, Marie-Andrée et Maya). Morrissette et Demazière (2018) affirment que pour produire des effets plus durables et profonds dans le travail enseignant, il est primordial de développer une socialisation par compréhension et adhésion et d'impliquer de nombreux et divers partenaires actifs comme la secrétaire, la direction, le conseiller pédagogique, le concierge, le technicien en éducation spécialisé, l'orthopédagogue, etc. C'est le cas de Sabrina qui bénéficie d'une large équipe d'orthopédagogues, d'un bureau partagé par une enseignante en soutien linguistique ainsi que de la présence d'une direction adjointe au quotidien. Marie-Andrée, bien qu'éprouvant certaines difficultés avec l'aspect administratif de son contrat, mentionne avoir reçu du soutien de la part de la secrétaire ainsi que de son EA durant cette période. Enfin, Maya, quant à elle, souligne l'aide apportée par son EA, la CP ainsi que la direction d'école lors de son premier contrat comme diplômée qui s'est déroulé à la suite de son dernier stage.

En somme, l'insertion professionnelle lors du premier contrat en tant que diplômée semble se dérouler majoritairement de façon positive pour la plupart des participantes (4), bien qu'elle arrive rapidement. Certaines pistes peuvent expliquer en partie cette absence de « choc de la réalité » soit la réalisation du contrat dans un milieu connu, dans le cas de notre recherche l'école du stage final, la poursuite

globalement des mêmes tâches qu'en stage, être entourées de divers acteurs actifs dans l'école et posséder des compétences professionnelles acquises dans une formation antérieure reliée à l'humain (TTS, TES).

5.3 Des conflits internes et des questionnements qui alimentent la construction de l'identité professionnelle

Bien que nous venions d'évoquer l'absence de « choc de la réalité » dans notre recherche, nous reconnaissons la présence de conflits internes et de questionnements chez les participantes durant leur trajectoire. Selon Gohier et ses collaborateurs (2001), les enseignantes construisent leur identité professionnelle en étant influencées entre autres par des périodes de remise en question qui émergent à la suite de conflits internes ou externes vécus par l'individu. Ces questionnements apparaissent autant pour la future enseignante que pour l'enseignante en fonction. Pour toutes deux, ils jaillissent à la suite d'interactions avec les autres (élève, direction d'école, collègue) ou encore avec des artefacts issus du milieu d'exercice de la profession (bulletins, plans d'intervention, statuts professionnels) mettant du même coup en confrontation leur connaissance de soi à celle proposée par ces autres (Gohier *et al.*, 2001, p. 5). Ces rencontres avec l'autre créent un choc certes, mais s'avèrent positives si en leur sein s'établit une relation de confiance entre les deux personnes ou s'il y a adhésion à certains artefacts. Pour les auteurs, le lien de confiance peut découler autant d'une expérience « cognitive [...] qu'affective » (Gohier *et al.*, 2001, p. 8).

Bien que les participantes de l'étude de Gohier et ses collaborateurs (2001) aient de quatre à 32 ans d'expérience au préscolaire et au primaire régulier, alors que les participantes de la présente recherche n'ont que quelques mois d'expérience en tant qu'enseignantes diplômées, certaines causes des remises en question que les premières soulevaient entrent en résonance avec nos résultats. Dans le cadre de notre recherche, les protagonistes invoquent parfois des expériences lors de contrats, mais ce sont principalement celles vécues en stage qui sont relevées et sur lesquelles s'appuie notre observation. Des trois causes principales énoncées dans l'étude de Gohier et ses collaborateurs (2001) – changement dans la tâche (changement de population, de niveau et l'intégration d'EHDAA), un conflit avec la direction de l'école et l'aspect routinier de la tâche après quelques années – nous retrouvons les mêmes traces de conflit concernant la tâche dans le cadre de notre recherche. En effet, quatre participantes vivent, lors de leur premier stage, des questionnements liés à leur tâche enseignante d'une manière ou d'une autre :

style d'enseignement préconisé (Sabrina), manque d'informations pour accompagner les EHDA (Marie-Andrée), type de classe (Véronique) et contexte d'intégration des EHDA (Katrina).

Sabrina réalise son stage 1 dans une classe ordinaire avec une enseignante associée qu'elle qualifie « à l'ancienne mode ». À ce moment, Sabrina mentionne n'avoir pas assez de connaissances pour poser un regard critique, mais nomme ressentir « un frein » lorsqu'elle réalise la déconnexion entre ce qu'elle a appris à l'université et ce qu'elle vit. En effet, elle semble vivre un conflit entre ses apprentissages et la pratique. Elle semble se reconnaître davantage dans la vision scientifique de l'enseignement et des données probantes plutôt que dans les « anciennes » pratiques. En réaction à ce conflit interne, Sabrina dit s'être « fondue dans le bain parce que je me suis dit pour cette fois-là c'est ça » et précise avoir tout simplement laissé passer le temps. Elle semble se dire que cette discordance est situationnelle et qu'elle peut ne pas se reproduire.

Marie-Andrée, lors de ce stage, est tentée d'aider davantage les élèves HDAA de la classe qui possèdent des plans d'intervention. L'enseignante associée qui l'accompagne possède un bon lien avec ses élèves, mais Marie-Andrée mentionne que l'intégration des EHDA reste un sujet peu abordé avec elle et que « tout ce qui était justement plus, intégration des élèves en apprentissage, ce n'était pas son fort [à l'EA] ». Pour assouvir son désir de comprendre les difficultés et les moyens d'adaptation à privilégier auprès des élèves HDAA de sa classe, Marie-Andrée dit s'être tournée vers l'orthopédagogue de l'école. Elle reconnaît qu'à ce moment, elle n'a pas beaucoup de connaissances spécialisées, mais semble vouloir en apprendre le plus possible dans ce stage malgré le fait qu'il se déroule au régulier. Bien que pairée avec une EA, Marie-Andrée cherche à se développer professionnellement à l'aide d'une autre partenaire de l'école lorsqu'elle n'obtient pas les réponses à ses questions : l'orthopédagogue. Elle ne rejette pas l'apport de l'expérience offerte avec son EA, mais tente de trouver à la compléter au sein de l'équipe-école.

En ce qui concerne son stage 1, Véronique quant à elle mentionne l'avoir fait dans une « grosse » école secondaire malgré son choix du profil primaire – particularité de son programme dans son université. Or, cette expérience lui permet de valider qu'elle n'apprécie pas ce niveau et cette taille d'école. Elle est titulaire d'un groupe d'élèves ayant un TSA évoluant dans une classe de formation préparatoire au travail (FPT). Véronique ne fait pas mention de son enseignante associée, mais exprime que la structure routinière bâtie à l'aide de pictogrammes et les matières axées sur le travail ne la rejoignent pas.

Katrina réalise son premier dans une classe ordinaire de 5^e année du primaire. Cette expérience représente pour elle son premier contact avec l'enseignement et la présence d'élèves. Ce premier stage fait vivre un conflit interne à Katrina au regard des élèves en difficulté et du fonctionnement des classes dites ordinaires. En effet, elle dit reconnaître les besoins des élèves en difficulté, mais ne pas pouvoir les aider pleinement, car elle doit également aider les autres élèves. Elle semble dire qu'un choix s'impose entre offrir du temps à l'élève en difficulté, au maintien de sa gestion de la classe et de l'attention portée au reste du groupe ce qu'elle ne pourrait pas « vivre » au quotidien.

En ajout aux conflits énoncés précédemment, d'autres traces de conflit sont soulevées dans les récits des participantes sans qu'un regroupement de sens puisse se dessiner. Lors des stages, une seule participante évoque une dissonance entre les apprentissages faits à l'université et ce qui est vécu sur le terrain (Sabrina) et une autre (Katrina) déclare que son université ne s'est pas « adaptée » et ne l'a pas « vraiment aidée » lorsqu'elle a vécu un épisode d'épuisement durant un stage. Au sujet des contrats, nous retrouvons des difficultés administratives encourues pour l'obtention de la signature (Marie-Andrée), des difficultés à la réalisation et la priorisation de tâches en tant qu'orthopédagogue (Maya) et des difficultés liées à l'acte d'évaluer, à la charge d'évaluation et au contexte offert pour y arriver (Véronique).

Toutefois, nous ne soulevons aucune trace de conflit externe, de crise ou de problème avec un membre de l'école, comme l'ont souligné Gohier et ses collègues (2001) en référant à des situations vécues négativement avec une direction d'école. Enfin, l'aspect routinier du travail enseignant évoqué par les auteurs ne figure pas dans les récits de nos cinq participantes. Serait-ce que par leur différence d'années d'expérience ou peut-être par leur différence de champ d'exercice ne comportant pas les mêmes défis au quotidien? Par ailleurs, nous pouvons soulever l'hypothèse que ces questionnements vécus lors du premier stage relèvent du « pré-choc de la réalité » tels que soulevés par Gonzalez et ses collaborateurs (2018).

Au sujet du champ de l'ASS à proprement dit, notons aussi qu'aucune participante n'évoque dans son récit de difficultés rencontrées dues 1) aux populations d'élèves variées, 2) aux structures variées et 3) à la présence de divers partenaires en classe et dans l'école lors de contrat. Or, la complexité du champ de l'adaptation scolaire se révèle dans leurs propos quant au programme d'enseignement et aux tâches. Tout d'abord, ce sont principalement la difficulté à enseigner à des élèves ayant différents niveaux d'apprentissage et à la lourde charge de planification qui en découle en tant qu'orthopédagogue qui

ressortent des récits de certaines participantes (quatre niveaux d'enseignement pour Maya et six pour Katrina). Ensuite, la complexité de la composition de la tâche est identifiée par une seule participante (Véronique). Cette dernière doit composer avec une tâche fragmentée d'orthopédagogue en avant-midi et d'enseignante au régulier en après-midi pour enseigner l'éthique, les sciences et les arts plastiques, le tout dans deux écoles différentes. Bien que d'ordre primaire, la tâche de Véronique ressemble à celles octroyées aux participantes de la recherche de Gonthier (2020) qui, elles, évoluaient au secondaire. Cette différence entre Véronique et les autres participantes résiderait-elle dans le fait qu'elle enseigne en région où les classes et les tâches d'orthopédagogue sont moins nombreuses que pour les participantes enseignant en milieu urbain? Est-ce qu'être enseignante en ASS veut dire la même chose pour celles qui désirent travailler dans de plus petits CSS ou qui n'ont pas le choix?

Enfin, lorsqu'il est question des façons de résoudre une crise ou de modifier une situation, les auteurs du modèle du processus de construction de l'identité professionnelle de l'enseignant[e] (Gohier *et al.*, 2001) exposent trois principaux moyens utilisés par les enseignantes expérimentées du préscolaire-primaire : la formation continue, la collaboration avec les collègues et la connaissance de soi. À la lumière de nos résultats, nous constatons deux ressemblances parmi nos participantes : un désir d'entreprendre dans le futur des formations continues ainsi que l'implication au sein de l'école comme aspiration en tant qu'enseignante. Ces aspects laissent donc présager que les participantes auront en leur possession plusieurs façons de faire face aux différents dilemmes qu'elles rencontreront et ainsi, continueront à construire une identité professionnelle affirmée.

En résumé, les conflits internes rencontrés par les participantes, majoritairement reliés à la tâche enseignante, émergent principalement lors des stages en l'occurrence le premier rappelant le « pré-choc de la réalité » de Gonzalez et ses collaboratrices (2018), mais peu lors de contrats. De plus, dans les récits, aucun conflit externe n'a été soulevé. À l'égard de l'ASS, certaines difficultés rencontrées sont dues à la complexité qu'impose ce champ d'enseignement telles que la maîtrise de nombreux niveaux du PFEQ ainsi que la composition de tâches.

5.4 L'identité professionnelle à la suite de la formation en ASS

Quels constats identitaires est-il possible de tirer lorsque nous interrogeons des finissantes en ASS quelques mois après leur diplomation? En nous appuyant sur le mécanisme de socialisation professionnelle qu'est la double transaction (Dubar, 1992, 2010) et en interpellant le modèle du processus

de construction de l'identité professionnelle de l'enseignant[e] (Gohier et *al.*, 2001), nous relevons trois aspects identitaires intéressants en plus de l'apport important de la dimension relationnelle ainsi que de la présence de conflits internes dans les récits des participantes rencontrées : 1) une identité professionnelle en mouvance, 2) une identité collective qui ne réfère pas en premier lieu au champ de l'ASS et 3) une myriade de propositions identitaires au sein de plusieurs espaces-temps de socialisation.

5.4.1 Identité en mouvance selon le statut d'orthopédagogue ou de titulaire de classe spéciale

Tout d'abord, lorsque questionnées, les participantes brossent un portrait de ce que veut dire *être enseignante en ASS* relativement semblable. Effectivement, elles interpellent toutes une vision reliée à l'élève que ce soit en termes de défense, de protection, d'intervention, d'impact au quotidien, de respect des droits ou d'accompagnement. Une seule participante ajoute à la vision d'une enseignante en ASS un élément relié au groupe enseignant soit celui du travail d'équipe. Nos résultats trouvent une résonance dans ceux de Chang-Kredl et Kingsley (2014) en lien avec les trois types d'attentes liées à l'identité professionnelle : « identity in relation to self, to child, to society » sachant néanmoins que les étudiants en enseignement de leur étude n'avaient pas encore réalisé de stage pratique au moment de la collecte de données.

Plus spécifiquement, la signification de ce qu'est *être enseignante en ASS* varie selon le statut qu'occupent les participantes. Dans l'analyse des récits obtenus, une tendance identitaire semble se dessiner chez des participantes (3) : leurs discours se modifient selon qu'elles invoquent des éléments en tant qu'orthopédagogues ou en tant que titulaires de classe spécialisée dans une école. Notons également une certaine contradiction chez Véronique.

En tant qu'orthopédagogue, Sabrina souligne aimer « flotter » dans l'équipe et même être un peu à l'extérieur de cette dernière. Comme elle mentionne souhaiter n'entretenir que de bonnes relations professionnelles avec ses collègues, elle semble tirer avantage à être orthopédagogue. Toujours dans la même lignée, Sabrina évoque qu'être titulaire d'une classe lui permettrait de « fermer sa porte » et de « vivre dans son monde ». Véronique avance, quant à elle, qu'être orthopédagogue représente un défi plus grand étant donné le haut niveau de collaboration nécessaire à la réalisation de ses fonctions et au fait qu'une partie du succès dépend de l'ouverture des enseignantes de l'école. De l'autre côté, être titulaire pour elle lui octroierait davantage d'avantages comme être « la boss » de sa classe et pouvoir mettre en branle ses projets et travailler en équipe. Ici, la réflexion de Véronique semble paradoxale, mais

trouve une certaine explication lorsque nous posons un regard sur ses expériences antérieures : elle apprécie travailler en équipe, mais a vécu une expérience négative lorsqu'elle était TES en milieu scolaire avec des collègues enseignantes. Il est envisageable qu'elle ressente une certaine crainte de revivre ce genre d'interactions si elle occupe un poste d'orthopédagogue, tout en étant à la fois déterminée à mettre de l'avant le travail d'équipe dans un contexte où elle serait elle-même enseignante. Enfin, Katrina semble soulever des arguments positifs dans les deux cas. En étant orthopédagogue, elle dit pouvoir aider les enseignants à soutenir les élèves et faire des projets-écoles. En tant que titulaire, elle déclare pouvoir être rassurante auprès de ses élèves et leur permettre le droit de progresser différemment.

De plus, nous soulevons que l'adaptation de leurs discours selon leur statut semble être provoquée principalement par les relations qu'elles entretiennent avec « les autres » (collègues). Étant donné l'absence de recherches engageant à la fois le concept de l'identité professionnelle et la population spécifique d'étudiantes en ASS au Québec, nous ne pouvons pas nous appuyer sur des études pour discuter des différences soulevées en tant qu'orthopédagogue et titulaire, mais nous émettons l'hypothèse que l'identité professionnelle qu'élaborent des enseignantes en ASS semble être influencée par les interactions qu'elles entretiennent avec des enseignantes de classes ordinaires. Une piste de réponse se trouve peut-être dans la recherche de Mérini et ses collègues (2010). Ayant interrogé 14 maîtres E ¹¹ en France au sujet des pratiques collaboratives et de leurs effets dans leur profession, les résultats de leur étude pointent vers des tensions présentes entre les maîtres E et leurs collègues ordinaires. Sachant que les lieux d'exercice et le rôle du maître E varient entre la classe, l'établissement scolaire et par le biais du réseau d'aide spécialisée aux élèves en difficulté (RASED), et ne peuvent être comparés totalement à ceux des orthopédagogues au Québec, nous soulevons une ressemblance entre notre hypothèse et les résultats de Mérini et ses collaborateurs (2010) lorsqu'ils traduisent des interactions complexes entre les maîtres ordinaires et les maîtres E, ces derniers étant tantôt considérés en tant qu'experts de la difficulté scolaire, tantôt en tant que collègues.

Enfin, bien que les participantes expriment des projets d'avenir professionnel et exposent des aspirations en tant qu'enseignantes [dimension biographique], l'enjeu de la dimension relationnelle dans la construction de leur identité professionnelle, entre autres par l'interaction avec leurs collègues, semble

¹¹ Titre octroyé en France aux enseignantes spécialisées qui sont responsables de l'aide pédagogique dont le rôle correspond à 1) de l'aide directe aux élèves et « à construire des systèmes d'aide en fonction des besoins des élèves et des ressources locales » en usant de « pratiques collaboratives » (Mérini et *al.*, 2010).

façonner les choix des néoenseignantes les amenant tantôt à vouloir être orthopédagogues, tantôt titulaire de classe.

5.4.2 Une identité collective définie par le statut de nouvelle enseignante plutôt qu'enseignante en ASS

Lors des entretiens avec les participantes, ces dernières ne possédaient que deux mois d'expérience en tant qu'enseignantes diplômées certes, mais dessinaient déjà les contours d'une identité collective enseignante. Ce « nous », les enseignantes et la profession, décrit par Gohier et ses collaborateurs (2001) comme étant « les savoirs de la profession, les idéologies éducatives et les valeurs, les systèmes normatifs et la déontologie ainsi que les demandes sociales » (p. 6), est peu évoqué dans les récits outre les valeurs mises de l'avant quant aux rapports aux élèves HDAA. Or, lorsqu'il est invoqué, le « nous » qui prédomine n'est pas celui référant au champ particulier d'exercice qu'est l'adaptation scolaire. En effet, bien qu'ayant des traces d'identité collective en tant qu'étudiantes dans les récits, les participantes évoquent davantage une identité collective faisant référence au statut de nouvelle enseignante. Au moment des entretiens, il semble donc que le statut de néoenseignantes domine celui d'enseignantes en ASS malgré la complexité de ce champ d'enseignement et des quatre années d'études dans ce domaine. Lorsqu'elles évoquent ce « nous, néoenseignantes », certaines participantes (2) semblent le préciser pour mettre en exergue les défis rencontrés lors de l'insertion professionnelle. Véronique précise ressentir en tant que nouvelle enseignante des attentes de performance « comme si ça faisait 25 ans qu'[elles] travaillai[en]t là-dedans » et ajoute s'être regroupée avec d'autres néoenseignantes de sa région pour s'encourager mutuellement durant leur début de carrière. Katrina, quant à elle, met en lumière son statut de néoenseignante pour expliquer et se rassurer quant à la différence de production qu'elle offre en tant qu'orthopédagogue comparativement à une enseignante expérimentée. Elle invoque également le « droit à l'erreur » et le besoin d'appui de la part de ses collègues expérimentées lors de son insertion professionnelle en faisant le souhait que ces dernières seront « humain[e]s, [et ne feront] pas juste nous regarder se noyer ». Les souhaits de Katrina correspondent explicitement à une des dimensions de la compétence 11 du référentiel de compétences professionnelles de la profession enseignante (MEQ, 2020, p. 76) qui stipule que les enseignantes doivent :

Soutenir et encourager [leurs] pairs dans leur développement professionnel, notamment celles et ceux qui se préparent à entrer dans la profession (stagiaires) ou qui viennent de le faire (enseignantes et enseignants en insertion professionnelle).

Or, bien que cette participante ait vécu des expériences positives dans les équipes-écoles dans lesquelles elle s'est greffée, elle souligne une réalité également présente dans certains milieux en éducation actuellement : des milieux et des équipes moins bienveillantes envers certaines enseignantes qui pourraient la « dégoûter » et la « décourager ».

Nos résultats mettent en lumière que l'identité collective de néoenseignante exerce une influence réelle chez les finissantes et que le soutien bienveillant des « autres » se reflète comme étant un facteur aidant lors de l'insertion professionnelle. Qu'advierait-il si nous interrogeons ces mêmes participantes après la fin de la période de leur insertion professionnelle bien que les délimitations de cette dernière varient (Mukamurera, 2014)? Est-ce que le caractère unique de l'ASS ferait surface et prendrait la place principale dans le « nous » revendiqué par ces enseignantes? Est-ce que ces participantes auraient endossé à leur tour un rôle de soutien pour les nouvelles enseignantes intégrant la profession après elles?

5.4.3 Une myriade de propositions identitaires influencées par plusieurs espaces-temps de socialisation

Au regard de la dimension relationnelle, les étudiantes en ASS rencontrées font état de plusieurs espaces-temps de socialisation professionnelle et de nombreuses personnes ou artefacts leur proposant des identités durant leur trajectoire. Leur formation initiale en alternance avec leurs stages et le troisième espace-temps de socialisation que constituent la suppléance et les contrats en enseignement au Québec en 2022 offrent une diversité foisonnante de propositions identitaires. La formation à l'enseignement amène donc les étudiantes à rencontrer une multitude d'« autres » (corps professoral, EA, directions d'école, collègues) et à être confrontées à de nombreux artefacts scolaires (enseigner et maîtriser divers niveaux scolaires, évaluer et compiler des bulletins, rédiger et mettre en œuvre des plans d'intervention, travailler dans divers CSS, devoir comprendre et s'adapter aux différents statuts tels que stagiaire, remplaçante lors d'un contrat, suppléante, titulaire de classe spécialisée, orthopédagogue), tout cela, parfois dans une nouvelle école chaque année mettant en lumière de multiples occasions de vivre des « désaccords » possibles entre leur identité incorporée et proposée telle que conceptualisée dans le modèle de Dubar (1992, 2010).

Et cela est sans oublier les expériences acquises dans une formation antérieure et l'identité professionnelle confirmée d'une ancienne profession présente chez toutes les participantes. Comment transigent-elles avec toutes ces propositions identitaires? Nous soulevons l'hypothèse qu'avec tous ces modèles identitaires rencontrés, certaines participantes (3) se réfèrent à leur identité professionnelle

confirmée dans leur ancienne profession ayant des ressemblances avec celle en enseignement (travail social et éducation spécialisée) comme c'est le cas pour Sabrina qui réinvestit des compétences semblables de son ancienne profession dans sa nouvelle, Véronique, quant à elle, qui s'appuie sur ses connaissances et son expérience en tant que TES lorsqu'elle est en classe et Maya, qui déclare que pour elle, être enseignante en ASS c'est aussi être éducatrice spécialisée laissant présager une forme d' « accord » entre leur identité incorporée et proposée (Dubar, 1992, 2010). Tandis que pour les autres (2), elles semblent porter un regard plus nuancé sur leur profession actuelle en puisant dans leur grand bagage d'expériences personnelles (elles sont mères) et professionnelles (elles détiennent toutes deux déjà un baccalauréat).

En somme, certaines participantes possèdent un passé au cours duquel leur identité professionnelle s'est élaborée à la suite d'expériences et de formations antérieures. Ensuite, elles entreprennent une formation initiale en ASS, sorte de parenthèse identitaire, durant laquelle elles ne disent pas avoir été transformées. Et enfin, les stages, la suppléance et les contrats insufflent une sorte d'impulsion et relancent ainsi la construction identitaire des néoenseignantes par l'influence marquée entre autres des enseignantes associées.

5.5 Les limites

Quoique cette recherche ait été présentée à un jury d'évaluation à mi-parcours et qu'un comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains (CÉRPÉ) ait octroyé une autorisation, des limites persistent et nécessitent une attention de la part des lecteurs afin de mettre en perspective les résultats. Il est question dans cette section de limites conceptuelles et méthodologiques.

Tout d'abord, abordons la limite conceptuelle que représente l'utilisation de deux modèles théoriques dans le cadre de cette recherche exploratoire. En effet, tel qu'explicité précédemment dans ce présent chapitre, le modèle de socialisation professionnelle au fondement de la construction de l'identité professionnelle à l'aide de l'articulation de transactions biographique et relationnelle avancé par Dubar (1992, 2010) a servi de bases théoriques et a guidé la construction du guide d'entretien. Or, comme nous l'avons constaté assez rapidement lors de l'analyse de nos données, ces catégories conceptuelles dans le contexte de l'enseignement au Québec se sont avérées plus poreuses que tranchées. C'est pourquoi dans la discussion, nous avons privilégié l'utilisation du modèle de Gohier et ses collaborateurs (2001) qui nous permettait de faire des liens au plus près de la réalité enseignante, le contexte de notre recherche. Même si nous soulignons cette limite, nous croyons que les deux modèles invoqués dans le cadre de cette

recherche exploratoire génèrent des résultats intéressants notamment ceux de l'importance de la dimension relationnelle en début de carrière et de la continuité entre l'identité héritée et visée de la dimension biographique.

Ensuite, des limites méthodologiques ont été identifiées en ce qui concerne le recrutement des participantes ainsi que l'élaboration du guide d'entretien.

En premier lieu, l'étape que représente le recrutement a été marquée par des défis que nous jugeons nécessaire de souligner. En effet, après avoir obtenu le certificat d'éthique, un appel de recrutement a été lancé sur le groupe *Facebook* « Enseignants et enseignantes du Québec » au mois de juin 2022. Étant donné que peu de personnes ont manifesté leur intérêt, nous avons accepté toutes les candidatures reçues, soit cinq. Notons que le mois de juin représente une période névralgique pour des finissantes en enseignement, car leur disponibilité est affectée soit par un contrat en cours ou par le fait qu'elles soient en vacances. De ce fait, nous mettons en lumière un biais de représentativité possible dans le cadre de cette recherche en présumant que les participantes ayant accepté notre invitation à ce moment de l'année étaient des finissantes engagées et motivées. Cette hypothèse semble se confirmer lorsque nous examinons quelques informations obtenues lors des entretiens : Sabrina a obtenu des bourses d'excellence au cours de sa formation initiale, tout comme Marie-Andrée. De plus, cette dernière s'est montrée sensible à notre contexte en mentionnant d'entrée de jeu qu'elle connaissait les obstacles que pouvait occasionner la collecte de données en recherche, car elle avait elle-même travaillé au sein d'une équipe de recherche dans le passé. Enfin, Maya débute l'entretien en précisant participer à notre recherche parce qu'elle juge que cela représente une bonne façon de redonner à la profession enseignante et pour « faire avancer les choses ».

Enfin, la dernière limite soulevée dans notre recherche se retrouve dans la création du guide d'entretien. Plus précisément, l'absence de questions relatives aux dimensions psychologiques des participantes ne nous a pas permis d'en tenir compte dans l'analyse de nos résultats bien que cet aspect soit un élément distinctif important du modèle de Gohier et ses collaborateurs par rapport à celui de Dubar (1992, 2010).

CONCLUSION

Bien que l'identité professionnelle d'étudiantes en enseignement ait été étudiée, aucune étude ne concernait celle d'étudiantes en ASS au Québec avant la nôtre. Voulant explorer le portrait identitaire de néoenseignantes à la sortie du baccalauréat en adaptation scolaire et sociale (ASS) et à la veille de leur entrée sur le marché du travail, nous avons comme objectifs spécifiques : a) d'explorer la dimension biographique (identité héritée et identité visée) et b) d'explorer la dimension relationnelle (identité incorporée et identité proposée) de leur identité professionnelle (Dubar, 1992, 2010) telles qu'elles se dégagent du parcours qu'elles relatent.

Ce faisant, nous souhaitons produire de nouvelles connaissances à propos de cette population précise d'enseignantes en les interrogeant à un moment critique de leur développement professionnel : leur insertion professionnelle, pendant laquelle les enseignantes en ASS mentionnent éprouver des difficultés et des besoins, entre autres, en termes d'identité enseignante et de développement professionnel (Giguère et Mukamurera, 2019). De plus, comme plusieurs novices vivent un « choc de la réalité » lors de leur insertion professionnelle (Nault, 1993), que ce choc crée chez certaines enseignantes une détresse psychologique et peut les mener à la décision de quitter l'enseignement (Goyette et Martineau, 2018), et que ce sont davantage les nouvelles enseignantes qui abandonnent la profession (Karsenti *et al.*, 2013), nous avons choisi le moment « T », entre leur diplomation et le début de l'année scolaire suivante pour dresser un portrait identitaire. Le concept central de l'identité professionnelle s'est imposé en sachant que ce « choc » et ce « décrochage » y sont potentiellement liés (Gohier *et al.*, 2007), les étudiantes élaborant une identité professionnelle en cours de formation qui serait mise à mal lors de leur insertion professionnelle.

En reconnaissant que la formation initiale ne représente qu'une étape du développement professionnel chez les enseignantes (Nault, 1999; Mukamurera, 2014; MEQ, 2020) et que l'identité professionnelle se construit à l'aide d'un processus dynamique et évolutif généré par des rencontres, des remises en question et des conflits avec l'« autre » (entité humaine, non-humaines et artefacts) (Gohier *et al.*, 2001), nous avons ciblé les socialisations vécues principalement à l'université et dans les milieux scolaires (stages).

À la suite de la formation initiale en ASS : cinq constats sur l'identité chez des néoenseignantes

À la lumière des résultats obtenus en rencontrant cinq finissantes en enseignement en ASS profil primaire lors d'entretien individuel et biographique semi-dirigé deux mois après leur diplomation, nous mettons de l'avant cinq constats importants sur l'identité. Or, comme nous reconnaissons l'unicité de chaque trajectoire et que le nombre de participantes est peu élevé, nous souhaitons souligner l'impossibilité de généraliser nos résultats.

1) À la suite d'une formation de quatre ans en enseignement en ASS, nous soulevons l'apport important de la dimension relationnelle dans la construction de l'identité professionnelle de ces étudiantes, bien que nous retrouvions globalement des traces de désaccord entre l'identité incorporée et celle qui est proposée par les institutions universitaires (clivage entre la formation et le terrain, manquement dans les contenus proposés jugés nécessaires tels que l'évaluation, la gestion de la classe et l'insertion professionnelle, quasi-absence d'identification envers le corps professoral de la part des étudiantes), quelques points de concordance resurgissent des récits concernant les stages (par la rencontre d'EA et de milieux scolaires en stage qui « ressemblent » aux futures enseignantes).

2) Deux mois après leur diplomation, les participantes rencontrées ne soulèvent aucun conflit externe personnel dans leur expérience, mais plutôt des conflits internes et des questionnements reliés principalement à la tâche enseignante vécus lors de leur premier stage. À propos de l'ASS, notons des difficultés rencontrées par quelques participantes (3) lors de contrats concernant le programme d'enseignement (plusieurs niveaux à maîtriser et lourdeur associée à cette planification) et la tâche (composition complexe de fragments de tâches). Comme l'avancent Gohier et ses collaborateurs (2001), ces interactions et ces conflits font partie intégrante du processus de construction de l'identité professionnelle des enseignantes. Ces doutes pourraient être liés à un certain « pré-choc de la réalité » vécu en stage (Gonzalez et *al.*, 2018).

3) Une autre tendance identitaire se dessine chez les protagonistes de cette recherche : elles tendent à se définir tantôt comme orthopédagogue tantôt comme titulaire de classe spéciale selon les relations qu'elles entretiennent avec les « autres » de la situation. Ici, encore une fois, il est possible de percevoir l'enjeu de la dimension relationnelle dans la construction de l'identité professionnelle des étudiantes, entre autres par l'influence des interactions avec leurs collègues modulant vraisemblablement leur choix de vouloir occuper des tâches d'orthopédagogue ou de titulaire dans une école.

4) Bien que le champ de l'enseignement de l'adaptation scolaire soit vaste et complexe en termes de populations d'élèves, de structures, de programmes, de tâches et de rattachement organisationnel, les étudiantes n'interpellent pas leur identité collective propre à leur champ d'enseignement, mais plutôt au statut de néoenseignante.

5) Dans le contexte actuel en enseignement au Québec, nos résultats soulèvent un troisième espace-temps de socialisation durant la formation initiale en plus des stages et de l'université : la suppléance et les contrats obtenus avant l'obtention du brevet. À travers ces moments de socialisation, les étudiantes rencontrent une myriade de modèles identitaires. Pour transiger avec ces nombreuses propositions, nous soulevons l'hypothèse que certaines participantes (3) se rattachent à leur identité professionnelle confirmée dans leur ancienne profession ayant des ressemblances avec celle en enseignement (travail social et éducation spécialisée), ce qui révèle l'importance de l'influence de la continuité des expériences dans leur développement identitaire.

Insertion professionnelle : sans « choc » lors du premier contrat en tant qu'enseignante diplômée

Au regard de l'insertion professionnelle de ces participantes, il va sans dire qu'elles ne la vivent pas toutes de la même manière et au même moment. En effet, un troisième espace-temps de socialisation se révèle dans les récits (la suppléance et les contrats avant l'obtention du brevet), et certaines protagonistes vivent des expériences en tant qu'enseignantes plus tôt que d'autres faisant en sorte qu'elles sont confrontées à la réalité du terrain dans un contexte plus ou moins encadré distinct de celui offert en stage. La suppléance apparaît rapidement pour la majorité des participantes (4) après environ un an en formation initiale tandis que pour les contrats, une seule participante en accepte un après sa première année de baccalauréat. Bien qu'un contexte de pénurie d'enseignantes qualifiées affecte le milieu de l'éducation québécois, aucune participante n'évoque avoir réalisé de contrat en enseignement durant les sessions universitaires en même temps que suivre leur scolarité. Toutefois, toutes les participantes obtiennent leur premier contrat en tant qu'enseignantes diplômées le jour suivant la fin de leur formation initiale.

Ce qui mérite d'être mis en lumière dans cette transition du statut d'étudiante à celui d'enseignante diplômée réside dans l'absence de « choc » à proprement dit dans les récits des participantes. En observant le premier contrat obtenu en tant qu'enseignante diplômée, une caractéristique commune apparaît chez 4 des 5 participantes : elles enseignent toutes dans l'école qui les a accueillies lors de leur stage final. Qui plus est, trois d'entre elles remplissent les mêmes fonctions que lorsqu'elles étaient

stagiaires. Pour expliquer cette absence de « choc » ou de rupture identitaire, pour reprendre les termes de Dubar (1992, 2020), nous émettons l'hypothèse qu'il serait peut-être trop tôt dans le cas de nos participantes, interviewées deux mois après leur diplomation, pour déceler un « choc de la réalité » (Nault, 1993; Mukamurera, 2005). Nous avançons aussi une autre hypothèse : obtenir son premier contrat en tant qu'enseignante diplômée dans le même milieu que son stage final aide à atténuer le « choc de la réalité » par la continuité en termes de lieu, de codes, de procédures, de collègues et parfois de fonctions.

Qui plus est, de ces milieux, une autre caractéristique commune se distingue : des traces de socialisation professionnelle par compréhension et adhésion dans le cas de plusieurs participantes (3). Morrissette et Demazière (2018) soulèvent que pour produire des effets plus durables et profonds dans le travail enseignant, il est primordial d'opter pour ce type de socialisation dans les écoles et en impliquant de nombreux et divers partenaires actifs tel que vécu par les participantes en recevant de l'aide de collègues orthopédagogues, d'anciennes EA, d'une enseignante en soutien linguistique, de la direction adjointe, de la secrétaire ou de la conseillère pédagogique.

Enfin, il est intéressant de souligner l'apport bénéfique d'expériences antérieures à la formation en ASS et de compétences professionnelles acquises en amont au moment de l'insertion professionnelle soulevé dans certains récits. C'est le cas de Sabrina qui illustre clairement l'absence de choc en normalisant les apprentissages à faire en début de carrière et en précisant que les compétences acquises dans son ancien travail lui servent telles que l'analyse de la tâche de travail et des priorités y découlant. Maya, elle, invoque l'atout d'une bonne connaissance de soi en tant que professionnelle pour faire face au milieu de l'enseignement.

Formation continue : déjà présente dans les récits

La construction de l'identité professionnelle et la maîtrise des compétences professionnelles ne se terminent pas à la fin de la formation initiale et se poursuivent tout au long de la carrière. Il est ainsi primordial de réfléchir à la formation continue et de s'interroger quant à celle proposée aux enseignantes en ASS.

Nos résultats démontrent que toutes les participantes désirent compléter différentes formations complémentaires à celle réalisée au baccalauréat en ASS sans toutefois vouloir s'y engager dès la prochaine rentrée scolaire. Même si elle est désormais obligatoire en vertu de la loi 40 (Projet de loi 40, 2020), il serait important de penser la formation continue en fonction des champs d'expertise, car être

enseignante diffère selon la population d'élèves, les lieux, les types de regroupements, les programmes utilisés, les injonctions propres à ce champ d'enseignement, etc. Déjà en 2005, Uwamariya et Mukamurera identifiaient qu'une clé du développement professionnel réside dans la formation continue des enseignantes, mais aussi dans l'implication de l'institution dans l'implantation de démarches collaboratives (co-développement professionnel et communauté apprenante au sein de l'établissement). Bien entendu, l'individu y joue également un rôle, mais ce que font ressortir les autrices illustrent que l'enseignante ne doit pas être la seule à s'y engager. Et tout récemment, le MEQ soulignait, dans le nouveau référentiel des compétences enseignantes, que les étudiantes devaient, au terme de la formation initiale, réaliser « adéquatement leur tâche et leurs responsabilités » en tant qu'enseignantes, certes, mais également entamer un processus de formation continue décrit comme « seul gage d'un développement professionnel continu » (2020, p. 93).

Perspectives de recherche et de pratique

Les résultats de ce mémoire de recherche, bien qu'ils soient d'ordre exploratoire, apportent des pistes de réflexion ainsi que des perspectives de recherche pour de futur.es chercheur.es ou pour des acteur.trices en éducation.

Tout d'abord, en termes de pistes de recherches futures, il serait pertinent de réinterroger les mêmes participantes après quelques années d'exercice pour examiner l'évolution de leur identité en tant qu'enseignante en ASS en considérant la construction de l'identité professionnelle comme étant un processus dynamique et évolutif (Gohier *et al.*, 2001).

Une attention particulière pourrait être portée à savoir si les participantes distinguent toujours leur identité selon le milieu dans lequel elles évoluent et les collègues qui les entourent. Est-ce qu'avec plus d'années d'expérience elles seront capables d'affirmer soit une identité d'orthopédagogue ou de titulaire ou ce statut de mouvance se sera plutôt renforcé au fil des années? Dans le même ordre d'idées, des chercheur.euses pourraient également se pencher sur la question de la mouvance identitaire, à savoir se dire tantôt orthopédagogue, tantôt enseignante en ASS, observée dans nos résultats chez d'autres finissantes.

De plus, bien que nos participantes invoquent à la sortie du baccalauréat une identité collective en tant que nouvelles enseignantes plutôt qu'une identité liée au champ de l'ASS, nous pouvons croire qu'elle se transformera si nous nous référons aux résultats de Ménard (2021). En effet, l'identité collective que les

enseignantes en ASS rencontrées se reconnaissent est bien en contraste avec celle des enseignantes des classes ordinaires: « on est un monde à part [...] eux (les enseignants du régulier), ils travaillent d'un côté, puis nous on travaille de l'autre [...] Il existe quand même deux mondes » (Ménard, 2021, p. 86).

Par ailleurs, comme elles ont évoqué de nombreux projets d'avenir professionnel liés au champ de l'enseignement (maîtrise en orthopédagogie, DESS, zoothérapie et congrès), il serait également intéressant d'interroger l'apport de la formation continue et son intégration dans leur pratique sachant qu'elles doivent réaliser 30h de formation continue tous les deux ans (Projet de loi 40, 2020). Tendront-elles également vers des formations continues répondant aux lacunes soulevées dans leur formation initiale en ASS telles que la gestion de la classe, l'évaluation et l'insertion professionnelle?

Toujours avec les mêmes participantes, des questions de recherche pourraient être formulées en lien avec leur désir d'implication en tant qu'enseignante. Deviendront-elles à leur tour des EA faisant preuve d'ouverture, de respect, d'écoute et d'accompagnement comme elles l'ont vécu à un moment de leur parcours? Est-ce qu'elles s'impliqueront en tant qu'enseignantes mentores dans le cadre du programme d'insertion professionnelle mis en place dans les CSS en vertu de la nouvelle convention collective (CPNCF, novembre, 2021, décembre 2021)?

Ensuite, en ce qui concerne les perspectives de pratique, une réflexion devrait être apportée en formation initiale quant au développement de l'identité professionnelle des étudiantes en ASS.

En prenant en considération la myriade de propositions identitaires véhiculées lors des cours, entre les murs de l'institution universitaire, durant les différents stages (EA, collègues, milieu scolaire) et du troisième espace-temps de socialisation que sont la suppléance et les contrats avant l'obtention du diplôme, il est essentiel d'aborder explicitement le concept d'identité avec les étudiantes pour les accompagner dans leur trajectoire professionnelle. En effet, outre les statistiques de décrochage professionnel véhiculées par le corps professoral et le reflet réaliste du milieu de l'enseignement de leur part, une seule participante évoque une stratégie d'insertion professionnelle obtenue par une actrice universitaire : une superviseure de stage. Connaissant d'emblée les défis lors de l'insertion professionnelle des néoenseignantes (Mukamurera, 2005) et des besoins liés à leur rôle et leur identité d'enseignante dans les moments de doute et en termes de développement professionnel spécifiquement pour celles en ASS (Giguère et Mukamurera, 2019), il serait primordial de soutenir les étudiantes dans ce passage identitaire que sont la fin de leurs études et le début de leur « carrière ». D'autant plus que les résultats

de Dufour et ses collaboratrices (2019) montrent que de jeunes enseignantes diplômées de divers programmes de formation sont plus ou moins satisfaites de la préparation que l'université et les milieux scolaires leur offrent concernant leur insertion professionnelle.

Bien que les CSS se soient dotés de programmes d'insertion professionnelle et d'enseignantes mentores reconnues officiellement, les instances de formation doivent également prendre acte de leur rôle dans le développement identitaire des étudiantes en ASS. Plus particulièrement, en se basant sur nos résultats, une réflexion devrait avoir lieu quant à la quasi-absence d'identification de la part des étudiantes à l'égard du corps professoral de leur programme. Qui est plus, les superviseuses de stage devraient être sensibilisées à l'apport des EA dans la construction identitaire des étudiantes comme le soulèvent nos résultats. Quoique toutes les rencontres forment la construction de l'identité, même s'il y a une non-reconnaissance dans le modèle que représente « l'autre », il est vital de s'assurer qu'une relation de confiance découlant d'expériences cognitives et affectives (Gohier et *al.*, 2001) s'établisse entre la stagiaire et l'EA. Enfin, comme le soulignent Morrissette et Demazière (2018), pour produire des effets plus durables et profonds dans le travail enseignant, il est important de développer une socialisation professionnelle par adhésion et compréhension soit en impliquant de nombreux et divers partenaires actifs œuvrant dans le milieu scolaire autour de l'enseignante et en considérant que le développement professionnel s'enclenche dès la formation initiale (Mukamurera, 2014), donc les stages, ne serait-il pas pertinent de se rappeler que la construction de l'identité professionnelle des néoenseignantes ne repose pas seulement sur elles, mais également sur la communauté qui les entourent?

Quoiqu'il en soit, il est encourageant de constater que même dans un contexte pandémique et de pénurie d'enseignantes qualifiées, toutes les finissantes rencontrées souhaitent poursuivre en enseignement au Québec et aspirent à se former davantage prochainement. Il ne reste qu'à espérer qu'elles bénéficieront, en tant que néoenseignantes, d'accompagnement et de soutien dans leur développement professionnel et qu'elles pourront ainsi développer une identité professionnelle affirmée.

ANNEXE A

MESSAGE DE RECRUTEMENT ET VIGNETTES EXPLICATIVES

Bonjour à vous,

Je me présente, Marie-Eve Bourret, étudiante à la maîtrise en éducation à l'UQAM (éducation et formation spécialisées). Je fais actuellement mon mémoire de recherche qui s'intitule **L'identité professionnelle de finissantes au baccalauréat en enseignement en adaptation scolaire, profil primaire, au terme de leur formation initiale**. Mon projet de recherche est dirigé par Sophie Grossmann et co-dirigé par France Dufour.

de certificat éthique UQAM 2023-4875

Mon étude porte sur l'identité professionnelle des étudiant.es finissant.es en adaptation scolaire à la veille de leur entrée sur le marché du travail.

Je suis rendue à l'étape du recrutement dans le cadre de mon projet.

Je suis à la recherche de 6 finissant.es en enseignement en adaptation scolaire profil primaire provenant **d'une université francophone québécoise**. Tous les profils sont les bienvenus : autre expérience qu'en enseignement, parcours scolaire divers, retour aux études, stage 4 en situation d'emploi!

Conditions

- être finissant.e du profil primaire du baccalauréat en enseignement en adaptation scolaire à la dernière session (hiver 2022)
- avoir terminé tous les cours du cursus
- avoir réussi le stage 4
- être disponible pour 1h30 pour un entretien en personne à Montréal en juin 2022 ou par Zoom en juin-juillet 2022

Vous pouvez signifier votre intérêt à participer en message privé ou par courriel.

En vous remerciant à l'avance,
Marie-Eve Bourret / bourret.marie-eve@courrier.uqam.ca



L'identité professionnelle des finissant.es en adaptation scolaire

Projet de recherche (maitrise)
Éducation et formation spécialisées (UQÀM)

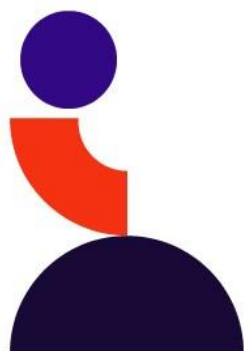
Finissant.es en enseignement en
adaptation scolaire volet primaire
recherché.es

Étudiante-chercheure: Marie-Eve Bourret
bourret.marie-eve@courrier.uqam.ca

Explorer l'identité professionnelle pour



- Augmenter les connaissances liées à ces enseignant.es;
- Apporter un nouvel angle de compréhension et contribuer à améliorer la formation initiale et
- Alimenter les réflexions à propos de l'insertion professionnelle de ces dernièr.es.



Conditions pour participer à la recherche

- Être finissant.es à la session hiver 2022 du baccalauréat en enseignement en adaptation scolaire (primaire)
- Être diplômé.es d'une université québécoise francophone
- Avoir terminé tous les cours du cursus
- Avoir réussi le stage 4
- être disponible pour 1h30 pour un entretien en personne à Montréal en juin 2022 ou par Zoom en juin-juillet 2022



Vous êtes intéressé.es?

Contactez-moi pour plus d'informations!

bouret.marie-eve@courrier.uqam.ca

Au plaisir de discuter avec vous!



CREDITS: This presentation template was created by Slidesgo, including icons by Flaticon, infographics & images by Freepik and illustrations by Stories

ANNEXE B
FORMULAIRE DE CONSENTEMENT



FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT (participant majeur)

«L'IDENTITÉ PROFESSIONNELLE DE FINISSANTES AU BACCALaurÉAT EN ENSEIGNEMENT EN ADAPTATION SCOLAIRE, PROFIL PRIMAIRE, AU TERME DE LEUR FORMATION INITIALE»

IDENTIFICATION

Chercheur responsable du projet : Marie-Eve Bourret
Programme d'enseignement : Maîtrise en éducation concentration éducation et formation spécialisées (1873)
Adresse courriel : bourret.marie-eve@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 explorer l'identité professionnelle de finissant.es en enseignement en adaptation scolaire et sociale profil primaire. Il vise également à connaître le parcours personnel et professionnel ayant mené à ce choix de programme universitaire et à explorer les premières expériences d'enseignement. Ce projet est réalisé dans le cadre d'un mémoire de maîtrise sous la direction de Sophie Grossmann et sous la co-direction de France Dufour, professeures du département d'éducation et de formation spécialisées de la Faculté des sciences de l'éducation de l'UQAM. Sophie peut être jointe au (514) 987-3000 poste 1392 ou par courriel à l'adresse : grossmann.sophie@uqam.ca et France peut être jointe au (514) 987-3000 poste 5119 ou par courriel à l'adresse : dufour.france@uqam.ca.

PROCÉDURE(S) OU TÂCHES DEMANDÉES AU PARTICIPANT

Votre participation consiste à participer à une entrevue individuelle au cours de laquelle il vous sera demandé de raconter, entre autres choses, votre expérience personnelle et professionnelle vous ayant conduit à votre inscription en enseignement en adaptation scolaire et sociale profil primaire. Cette entrevue est enregistrée numériquement avec votre permission et prendra environ une heure trente 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 suivra ne permettra pas de vous identifier.

AVANTAGES et RISQUES

Votre participation contribuera à l'avancement et à l'augmentation des connaissances scientifiques par rapport aux enseignant.es en adaptation scolaire au Québec. L'exploration de l'identité professionnelle

apportera un nouvel angle de compréhension et contribuera à améliorer la formation initiale ainsi qu'à alimenter les réflexions à propos de l'insertion professionnelle de ces dernières. 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 une expérience scolaire, professionnelle ou personnelle 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 s'il estime que votre bien-être est menacé.

ANONYMAT ET CONFIDENTIALITÉ

Il est entendu que les renseignements recueillis lors de l'entrevue sont confidentiels et que seuls, la responsable du projet et ses directrices de recherche, Sophie Grossmann et France Dufour, auront accès à votre enregistrement et au contenu de sa transcription. Le matériel de recherche (enregistrement numérique et transcription codés) ainsi que votre formulaire de consentement seront conservés séparément sous clé par la responsable du projet pour la durée totale du projet. Les enregistrements 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. De plus, les renseignements transcrits sous forme de verbatim pourront permettre dans un deuxième temps, une analyse secondaire dans le cadre d'un futur projet ou d'un article.

COMPENSATION FINANCIÈRE

Votre participation à ce projet est offerte gratuitement. Un résumé des résultats de recherche vous sera transmis au terme du projet.

DES QUESTIONS SUR LE PROJET OU SUR VOS DROITS?

Vous pouvez contacter la responsable du projet au numéro (514) 967-9591 pour des questions additionnelles sur le projet. Vous pouvez également discuter avec les directrices de recherche des conditions dans lesquelles se déroule votre participation et de vos droits en tant que participant de recherche.

Le projet auquel vous allez participer a été approuvé sur le plan de l'éthique de la recherche avec des êtres humains (no éthique 2023-4875). Pour toute question ne pouvant être adressée aux directrices de recherche ou pour formuler une plainte ou des commentaires, vous pouvez contacter le Président du Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains (CÉRPE), par

l'intermédiaire de son secrétariat au numéro (514)-987-3000 # 6188 ou par courriel à : (vrignaud.caroline@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 le responsable du projet.

Signature du participant :

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.

ANNEXE C
FORMULAIRE PRÉ-ENTRETIEN

MESSAGE À ENVOYER AUX PARTICIPANT.ES DANS LE CAS D'UN NOMBRE SUPÉRIEUR AU N INITIAL

Bonjour à vous,

Tout d'abord, je tiens à vous remercier de votre intérêt envers mon projet intitulé **L'identité professionnelle de finissantes au baccalauréat en enseignement en adaptation scolaire, profil primaire, au terme de leur formation initiale**. Avant d'entamer l'étape de l'explication du projet et de la présentation du formulaire de consentement, je souhaite vous poser sept questions. À la suite des réponses obtenues, j'entrerai en contact avec vous afin de vous indiquer votre admissibilité ou non au projet.

Dans tous les cas, je vous remercie pour votre temps et votre intérêt envers ce projet.

Marie-Eve Bourret

Questions

1. Avez-vous réalisé **des études antérieures** à celles faites en enseignement en adaptation scolaire et sociale?
Oui
Non

2. Est-ce que les études réalisées en adaptation scolaire représentent **un retour aux études**?
 - a. Si oui, quelle est l'année d'obtention de votre dernier diplôme?
Oui _____
Non

3. Avez-vous eu des **expériences de travail dans un autre domaine que l'éducation** avant d'entamer votre baccalauréat en adaptation scolaire et sociale?
Oui
Non

4. Avez-vous des expériences d'enseignement dans **des milieux divers autre qu'une école** (ex. : milieu hospitalier, milieu carcéral, pratique privée : tutorat ou orthopédagogie)?
Oui
Non

5. Avez-vous enseigné dans **des régions éloignées au Québec ou dans d'autres provinces ou pays**?
Oui

Non

6. Avez-vous réalisé votre stage 4 **en situation d'emploi**?

Oui

Non

7. De quelle université êtes-vous diplômés?

ANNEXE D

GUIDE D'ENTRETIEN

Avant de débiter l'entretien en tant que tel, je souhaiterais vous remercier encore une fois d'avoir accepté de participer volontairement à notre projet de recherche et d'avoir signé le formulaire de consentement. Grâce à votre participation, nous pourrions explorer le concept d'identité professionnelle chez les futures enseignantes en adaptation scolaire et alimenter la recherche scientifique à propos de cette population peu étudiée en éducation.

Je prends également quelques minutes pour revoir avec vous le déroulement de l'entretien et situer cet exercice dans le projet de recherche que nous menons actuellement.

Consigne de présentation

Je me représente, Marie-Eve Bourret, étudiante à la maîtrise en éducation à l'UQAM dans la concentration éducation et formation spécialisées. Le projet de recherche pour lequel vous avez accepté de participer est dirigé par Sophie Grossmann et co-dirigé par France Dufour, toutes deux professeures au département d'éducation et de formation spécialisées. Le but du projet est d'explorer l'identité professionnelle qu'ont élaborée des finissantes en adaptation scolaire et à la veille de leur entrée sur le marché du travail.

Pour recueillir des données en lien avec le projet, nous avons choisi de réaliser des entretiens. Comme il était indiqué dans le formulaire de consentement, je réitère que la confidentialité des participantes sera respectée par l'utilisation de pseudonymes et de non-divulcation des noms de villes, d'écoles ou de personnes qui pourrait servir à vous identifier. Je vous invite donc à vous exprimer en toute confiance et de façon naturelle.

Une durée d'une heure trente est prévue pour réaliser l'entretien. Si vous me le permettez, j'aimerais pouvoir vous enregistrer sur une bande audio afin de faciliter la transcription de notre échange sous forme de verbatim par la suite. De plus, j'aimerais vous indiquer que je prendrai peut-être quelques notes durant notre échange. En terminant, je souhaite vous rappeler qu'à tout moment, vous pouvez interrompre l'entretien pour faire une pause ou y mettre fin définitivement.

Si vous n'avez pas d'autres questions, nous débiterons notre entretien avec une question générale. Vous pouvez y répondre de la façon qui vous convient. Au cours de notre échange, je poserai d'autres questions au besoin. Enfin, je tiens à mentionner que nous ne sommes pas à la recherche d'une réponse précise, mais davantage intéressées à écouter votre histoire personnelle : il n'y a pas de bonne ni de mauvaise réponse.

Consigne de démarrage

J'aimerais que vous me parliez du cheminement qui vous a amenée à choisir le baccalauréat en adaptation scolaire et sociale.

THÈMES LIÉS À LA DIMENSION BIOGRAPHIQUE (IDENTITÉ HÉRITÉE ET IDENTITÉ VISÉE)

A. ORIGINES DU CHOIX (modèles, personnes signifiantes, événements marquants)

Relances possibles:

1. Parlez-moi des personnes importantes dans votre histoire scolaire qui auraient influencé votre choix de carrière.
2. Parlez-moi des enseignants qui vous ont marqué.
3. Parlez-moi de votre décision de vous inscrire au baccalauréat en enseignement en adaptation scolaire et sociale.

B. PARCOURS SCOLAIRE ET PROFESSIONNEL ANTÉRIEUR

Relances possibles:

1. J'aimerais que vous me parliez de votre parcours scolaire avant de vous inscrire en enseignement en adaptation scolaire et sociale.
2. Parlez-moi des emplois que vous avez occupés avant de vous inscrire en enseignement en adaptation scolaire et sociale.

C. LA FORMATION AU MÉTIER (l'apprentissage en formation initiale)

Relances possibles:

1. Parlez-moi de votre formation dans le baccalauréat en enseignement en adaptation scolaire.
 - a. J'aimerais connaître si votre stage 4 s'inscrit dans des conditions particulières (ex. stage en emploi).
2. J'aimerais connaître les éléments importants selon vous que vous avez appris lors de votre formation.
3. J'aimerais connaître les éléments moins importants à vos yeux qui ont été abordés en formation.
4. Selon vous, existe-t-il des éléments manquants ou qui n'ont pas été assez abordés lors de votre formation? Si oui, lesquels et pourquoi? Sinon, expliquez-moi pourquoi.
5. Selon vous, existe-t-il des événements qui ont marqué positivement ou négativement votre parcours? Si oui, lesquels et pourquoi? Sinon, expliquez-moi pourquoi.

D. PROJETS D'AVENIR PROFESSIONNEL (dans l'avenir, où vous voyez-vous?)

Relances possibles:

1. Au moment de votre inscription, aviez-vous un but souhaité en choisissant ce programme? Si oui, expliquez-moi. Sinon, expliquez-moi.
2. J'aimerais savoir quelles sont les prochaines étapes pour vous à la suite de votre diplomation en adaptation scolaire.
3. Comment entrevoyez-vous votre avenir en ayant en poche un diplôme d'enseignement en adaptation scolaire?
4. Si vous vous projetez dans 5 ans, où vous voyez-vous sur le plan professionnel? Et dans 10 ans?

THÈMES LIÉS À LA DIMENSION RELATIONNELLE (IDENTITÉ INCORPORÉE ET IDENTITÉ PROPOSÉE)

E. LES EXPÉRIENCES EN STAGE, EN SUPPLÉANCE ET LORS DE CONTRAT (SI LIEU) (vision du métier véhiculée par l'enseignant associé – concordance ou discordance)

Relances possibles:

1. Parlez-moi de vos stages vécus lors de votre formation.

2. Pouvez-vous me parler de vos enseignants associés (dans un premier temps).
3. J'aimerais savoir si votre enseignant associé et vous aviez la même vision du métier et si oui, parlez-moi des concordances. Sinon, parlez-moi des discordances.
4. J'aimerais vous entendre par rapport à vos expériences de stage, de suppléance ou de contrat (si lieu).

F. LES PREMIERS TEMPS EN TANT QU'ENSEIGNANTE

Relances possibles:

1. Parlez-moi des premiers moments lorsque vous avez pris en charge un groupe d'élèves.
2. J'aimerais savoir ce qui vous a marqué (positivement et/ou négativement) lors de vos premières expériences en tant qu'enseignante.
3. Parlez-moi d'un moment heureux, un moment de doute lié à l'enseignement en adaptation scolaire.
4. Actuellement, avez-vous déjà obtenu un contrat rémunéré à titre de titulaire ou d'orthopédagogue dans une école québécoise? Si oui, pouvez-vous m'en parler? Sinon, pouvez-vous me parler de cette situation?

G. L'ENTRÉE SUR LE MARCHÉ DU TRAVAIL (recrutement et insertion professionnelle)

Relances possibles:

1. J'aimerais savoir si vous avez déjà ou prévoyez faire des démarches auprès d'employeurs. Si oui, que comptez-vous faire? Sinon, pouvez-vous me parler de cette situation?
2. En général, de quelle manière entrevoyez-vous la période qui suit votre diplomation?
3. J'aimerais vous entendre à propos de l'entrée sur le marché du travail (statut non étudiant).

H. L'IMAGE ACTUELLE DE SOI COMME ENSEIGNANTE

Relances possibles:

1. Selon vous, être enseignante en adaptation scolaire, c'est quoi?
2. Actuellement, comment vous décririez-vous à quelqu'un que vous rencontrez pour la première fois?

I. L'APPORT DU MILIEU DE L'ENSEIGNEMENT DANS LE DÉVELOPPEMENT DU « SOI »

Relances possibles:

1. Parlez-moi du milieu de l'enseignement au Québec.
2. J'aimerais vous entendre par rapport à l'adaptation scolaire au Québec.
3. Parlez-moi d'un moment heureux, un moment difficile lié à des collègues ou des supérieurs.
4. Comment pensez-vous que les élèves vous voient? Vos collègues?

J. L'IDENTITÉ COLLECTIVE COMME INDIVIDU FAISANT PARTIE D'UN GROUPE « NOUS »

Relances possibles:

1. Quand vous parlez de l'enseignement en adaptation scolaire à des personnes qui ne sont pas enseignantes, qu'est-ce que vous leur dites en premier?
2. J'aimerais savoir ce que pense la société québécoise des enseignantes et ensuite, plus particulièrement des enseignantes en adaptation scolaire.

ANNEXE E

CERTIFICAT D'ÉTHIQUE



No. de certificat : 2023-4875

Date : 2022-05-11

CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE

Le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains (CERPE plurifacultaire) a examiné le projet de recherche suivant et le juge conforme aux pratiques habituelles ainsi qu'aux normes établies par la *Politique No 54 sur l'éthique de la recherche avec des êtres humains*(2020) de l'UQAM.

- Titre du projet : **L'identité professionnelle de finissant.es au baccalauréat en enseignement en adaptation scolaire, volet primaire, au terme de leur formation initiale**
- Nom de l'étudiant : **Marie-Eve Bourret**
- Programme d'études : **Maîtrise en éducation (éducation et formation spécialisées)**
- Direction(s) de recherche : **Sophie Grossmann; France Dufour**

Modalités d'application

Toute modification au protocole de recherche en cours de même que tout événement ou renseignement pouvant affecter l'intégrité de la recherche doivent être communiqués rapidement au comité.

La suspension ou la cessation du protocole, temporaire ou définitive, doit être communiquée au comité dans les meilleurs délais.

Le présent certificat est valide pour une durée d'un an à partir de la date d'émission. Au terme de ce délai, un rapport d'avancement de projet doit être soumis au comité, en guise de rapport final si le projet est réalisé en moins d'un an, et en guise de rapport annuel pour le projet se poursuivant sur plus d'une année au plus tard un mois avant la date d'échéance (**2023-05-11**) de votre certificat. Dans ce dernier cas, le rapport annuel permettra au comité de se prononcer sur le renouvellement du certificat d'approbation éthique.

Élise Ducharme

Pour Raoul Graf, M.A., Ph.D.

Président CERPE plurifacultaire et Professeur titulaire, département de marketing

A handwritten signature in black ink, appearing to be 'R. Graf'.

Signé le 2022-05-11 à 10:53

BIBLIOGRAPHIE

Allard, M. (2019). La formation des maîtres dans les écoles normales d'État. Cas de figure : l'école normale Jacques-Cartier. Dans Allard, M., Aubin, P., Bouvier, F. et Desrosiers, R., *Une histoire de la formation des maîtres au Québec*. (p. 31-79). Septentrion.

Allard, M. et Bouvier, F. (2019). Rupture et continuité. Bilan d'une réflexion sur la formation des maîtres à l'Université du Québec. Dans Allard, M., Aubin, P., Bouvier, F. et Desrosiers, R., *Une histoire de la formation des maîtres au Québec*. (p. 167-185). Septentrion.

Allard, M., Aubin, P., Bouvier, F., et Desrosiers, R. (2019). *Une histoire de la formation des maîtres au Québec*. Septentrion.

Alliance des professeures et professeurs de Montréal. (2021). *Fiche syndicale – édition spéciale – entente nationale 2020-2023*. https://alliancedesprofs.qc.ca/wp-content/uploads/2021/11/Entente-nationale-2020-2023-1_TOUS.pdf

Ambroise, C., Toczek, M.C. et Brunot, S. (2017). Les enseignants débutants : vécu et transformations. *Éducation et socialisation*, 46. <https://doi.org/10.4000/edso.2656>

Beauchamp, C. et Thomas, L. (2009). Understanding teacher identity: an overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge Journal of Education*, 39(2), 175-189. DOI: <https://doi.org/10.1080/03057640902902252>

Blanchet, A. (1989). Les relances de l'interviewer dans l'entretien de recherche : leurs effets sur la modalisation et la déictisation du discours de l'interviewé. *L'année psychologique*, 89(3), 367-391.

Blondin, D., Peters, V. et Fournier, H. (2010). L'orientation identitaire de l'étudiant en formation à l'enseignement de la musique. *Recherche en éducation musicale*, 28, 185-208.

Boudreau, C. (2012). L'enseignant en adaptation scolaire et l'orthopédagogue : ce qui distingue l'un et l'autre. *Vie pédagogique*, (160), 14-17.

Boutin, G. et Dufour, F. (2021). *Aider le nouvel enseignant à réussir son insertion professionnelle : pour une approche réflexive et partenariale de l'accompagnement*. Presses de l'Université du Québec.

Bourgeois, P. et Robichaud, A. (2018). La figure de l'enseignant intellectuel chez Hannah Arendt. *Éthique en éducation et en formation* [les Dossiers du GREE], (5), 39-54.

Chang-Kredl, S. et Kingsley, S. (2014). Identity expectations in early childhood teacher education: Pre-service teachers' memories of prior experiences and reasons for entry into the profession. *Teaching and Teacher Education*, 43, 27-36.

Chevrier, J., Gohier, C., Anadón, M. et Godbout, S. (2007). Construction de l'identité professionnelle des futures enseignantes. Dans Gohier, C. (dir.), *Identités professionnelles d'acteurs de l'enseignement – regards croisés* (p. 137-168). Presses de l'Université du Québec.

Comité patronal de négociation pour les commissions scolaires francophones (CPNCF). (2021, novembre). *Entente intervenue entre d'une part, le comité patronal de négociation pour les commissions scolaires francophones (CPNCF) et d'autre part, la centrale des syndicats du Québec (CSQ) pour le compte des syndicats d'enseignantes et d'enseignants qu'elle représente dans le cadre de la loi sur le régime de négociation des conventions collectives dans le secteurs public et parapublic (RLRQ, chapitre R-8.2)*. Gouvernement du Québec. https://fse.lacsq.org/fileadmin/Vos_droits/Conventions/Convention_nationale/FSE_entente_nationale_2020-2023.pdf

Comité patronal de négociation pour les commissions scolaires francophones (CPNCF). (2021, décembre). *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 dans le cadre de la loi sur le régime de négociation des conventions collectives dans le secteurs public et parapublic (RLRQ, chapitre R-8.2)*. Gouvernement du Québec. https://www.lafae.qc.ca/public/file/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 rapport final*. Ministère de l'Éducation du Québec.

Conseil de recherches en sciences humaines du Canada, Conseil de recherches en sciences naturelles et en génie du Canada, Instituts de recherche en santé du Canada. (2014). *Énoncé de politique des trois Conseils : Éthique de la recherche avec des êtres humains*. Ottawa : Secrétariat sur la conduite responsable de la recherche. https://ethics.gc.ca/fra/policy-politique_tcps2-eptc2_2018.html

Conseil supérieur de l'éducation. (2014). *Le développement professionnel, un enrichissement pour toute la profession enseignante*. Gouvernement du Québec. <https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2019/11/2014-06-le-developpement-professionnel-un-enrichissement-pour-toute-la-profession-enseignante.pdf>

Correa Molina, E. (2011). Ressources professionnelles du superviseur de stage : une étude exploratoire. *Revue des sciences de l'éducation*, 37(2), 307-325.

Costa, L. R. et dos Santos, Y. G. (2021). Revisiter le « récit de vie », une approche en sciences sociales. Entretien avec Daniel Bertaux. *Recherches qualitatives*, 40(2), 146-175.

Darmon, M. (2016). *La socialisation*. Armand Colin.

Delory-Momberger, C. (2010, Septembre). Le biographique: quel espace de recherche dans les sciences de l'éducation?. Dans *Congrès de l'AREF «Actualité de la recherche en éducation et en formation»*. Université de Genève.

Demazière, D. (2008). L'entretien biographique comme interaction négociations, contre-interprétations, ajustements de sens. *Langage et société*, (1), 15-35.

Demazière, D. (2011). L'entretien biographique et la saisie des interactions avec autrui. *Recherches qualitatives*, 30(1), 61-83.

Demazière, D. et Gadéa, C. (2009). *Sociologie des groupes professionnels. Acquis récents et nouveaux défis*. La découverte.

Desjardins, J. et Dezutter, O. (2009). Développer des compétences professionnelles en formation initiale à l'enseignement préscolaire et primaire : regard sur l'organisation des programmes en contexte québécois. *Canadian journal of Education*, 32(4), 873-902.

Desrosiers, R. (2019). L'enseignement et la formation des enseignantes à Montréal avant la Révolution tranquille. Dans Allard, M., Aubin, P., Bouvier, F. et Desrosiers, R., *Une histoire de la formation des maîtres au Québec*. (p. 80-121). Septentrion.

Direction de l'accès à l'information et des plaintes du Ministère de l'Éducation. (2022). Demande d'accès à des documents administratifs – dossier : 16310/22-186. Gouvernement du Québec. https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/education/Access-information/reponses-transmises/2022/22-186_Diffusion_amendee.pdf

Doray, P. (1992). [Compte rendu du livre *La socialisation, construction des identités sociales et professionnelles*, par C. Dubar]. *Cahiers de recherche sociologique*, (18-19), 308–311. <https://doi.org/10.7202/1002611ar>

Dubar, C. (1992). Formes identitaires et socialisation professionnelle. *Revue française de sociologie*, 33(4), 505-529.

Dubar, C. (2010). *La socialisation: construction des identités sociales et professionnelles*. Armand Colin.

Dubar, C., Tripièr, P. et Boussard, V. (2015). *Sociologie des professions*. Armand Colin. <https://doi.org/10.3917/arco.dubar.2015.01>

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 & formation*, e-305, avril.

Dufour, F., Portelance, L., Pellerin, G. et Boies, I. (2019). La préparation à l'insertion dans la profession: regard d'enseignants débutants sur la formation initiale. *Éducation & Formation*, 29-45.

Ferré, V. et Bedoin, D. (2021). Professionnalisation de la fonction de personne ressource du métier d'enseignant spécialisé : quelles activités, quelle identité?. *La nouvelle revue – Éducation et société inclusives*, 89-90(2), 231-244.

Fortin, M.-F. et Gagnon, J. (2022). *Fondements et étapes du processus de recherche : méthodes quantitatives et qualitatives* (4^e éd.). Chenelière éducation.

Fraisse-D'Olimpio, S. (anim.), Dubar, C. (invité) (2008, 3 mars). Entretien avec Claude Dubar autour du concept d'identité [Fichier audio]. Dans SES-ENS. http://ens-real.ens-lsh.fr/SES/rmtomp4/m4a/dubar/interview_31-03-2008.mp3

Giguère, F. (2018). *Les enseignantes et les 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]. Savoirs. <https://savoirs.usherbrooke.ca/handle/11143/12345>

Giguère, F. et Mukamurera, J. (2019). Les difficultés et les besoins de soutien des enseignants débutants en adaptation scolaire. *Éducation et socialisation*, 54, 1-15.

Gingras, C. et Mukamurera, J. (2008). S'insérer en enseignement au Québec lorsqu'on est professionnellement précaire: vers une compréhension du phénomène. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(1), p. 203-222.

Gohier, C. (1998). Identité professionnelle et globale du futur maître : une conjugaison nécessaire. Dans Giroux, A., *Repenser l'éducation, Repères et perspectives philosophiques* (p. 189-214). Presses de l'Université d'Ottawa.

Gohier, C., Anadón, M., Bouchard, Y., Charbonneau, B et Chevrier, J. (1999). Vers une vision renouvelée de la professionnalisation de l'enseignement et de la construction de l'identité professionnelle de l'enseignant. Dans Gohier, C, Bednarz, N., Gaudreau, L., Pallascio, R. et Parent, G., *L'enseignant un professionnel*. (p. 21-56). Presses de l'Université du Québec.

Gohier, C., Anadón, M., Bouchard, Y., Charbonneau, B., et Chevrier, J. (2001). La construction identitaire de l'enseignant sur le plan professionnel: un processus dynamique et interactif. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1), 3-32.

Gohier, C., Chevrier, J. et Anadón, M. (2007). Future teacher's identity: between an idealistic vision and a realistic view. *McGill Journal of Education*, 42(1), 141-156.

Gohier, C., Anadón, M. et Chevrier, J. (2008). La dynamique de l'engagement chez des étudiantes en formation des maîtres analysée sous l'angle des états identitaires. *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation*, 31(4), 813-835.

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]. Sémaphore. <https://semaphore.uqar.ca/id/eprint/1855/>

Gonzalez, A. B., Houssa-Cornet, M.-C., Kinet, A., Labalue, F., Salamon, A.-J., Zuanon, E., et Deprit, A. (2018). Les difficultés pressenties par les futurs enseignants du fondamental en cours de formation initiale. Dans .

Dufour, F., Portelance, L., Van Nieuwenhoven, C. et Vivegnis, I., *Préparer à l'insertion professionnelle pendant la formation initiale en enseignement* (p. 13-34). Presses de l'Université du Québec. <https://doi.org/10.2307/j.ctv2868gs.6>

Gouvernement du Québec. (2022). *Directives spécifiques pour le milieu de l'éducation (COVID-19)*. Gouvernement du Québec. <https://www.quebec.ca/education/directives-specifiques-education-covid>

Gouvernement du Québec. (2022, 24 janvier). *Opération main-d'œuvre - Offensive pour attirer davantage de personnel dans le domaine de l'éducation*. Gouvernement du Québec. <https://www.quebec.ca/nouvelles/actualites/details/operation-main-doeuvre-offensive-pour-attirer-davantage-de-personnel-dans-le-domaine-de-leducation-37505>

Gouvernement du Québec. (2022a). *Types d'autorisation d'enseigner*. Gouvernement du Québec. <https://www.quebec.ca/emploi/metiers-professions/decouvrir-metiers-professions/enseignant-formation-generale-jeunes-professionnelle-adultes/autorisation-denseigner/types-autorisation-enseigner>

Gouvernement du Québec. (2022b). *Bénéficiaire d'un soutien financier pendant les études en enseignement*. Gouvernement du Québec. <https://www.quebec.ca/emploi/metiers-professions/decouvrir-metiers-professions/enseignant-formation-generale-jeunes-professionnelle-adultes/soutien-financier#:~:text=Le%20montant%20des%20bourses%20d,%C3%A0%20la%20r%C3%A9ussite%20des%20stagiaires>

Gouvernement du Québec. (2022c). *Bourses d'excellence aux futurs enseignants*. Gouvernement du Québec. <https://www.quebec.ca/education/aide-financiere-aux-etudes/bourses-dexcellence-aux-futurs-enseignants>

Gouvernement du Québec. (2022d). *Bourses de soutien à la persévérance et à la réussite des stagiaires*. Gouvernement du Québec. <https://www.quebec.ca/education/aide-financiere-aux-etudes/bourses-soutien-stagiaires>

Gouvernement du Québec. (2022e). *Programme de bourses Perspective Québec*. Gouvernement du Québec. <https://www.quebec.ca/education/aide-financiere-aux-etudes/bourses-perspective>

Goyette, N. et Martineau, S. (2018). Les défis de la formation initiale des enseignants et le développement d'une identité professionnelle favorisant le bien-être. *Phronesis*, 7(4), 4–19. <https://doi.org/10.7202/1056316ar>

Grossmann, S. (1999). *L'identité des élèves de la fin du cycle primaire au Sénégal - rapports à la socioculture scolaire et à la socioculture communautaire* [Thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal].

Homsy, M., Lussier, J. et Savard, S. (2019). *Prioriser l'essentiel: Qualité de l'enseignement et pénurie d'enseignants : L'État doit prioriser l'essentiel*. Institut du Québec. <https://institutduquebec.ca/wp-content/uploads/2019/09/201909-IDQ-PENURIEENSEIGNANTS.pdf>

Horth, R. (1998). *Historique de l'adaptation scolaire au Québec*. Document inédit. <https://docplayer.fr/18812856-Historique-de-l-adaptation-scolaire-au-quebec.html>

Karsenti, T., Collin, S. et Dumouchel, G. (2013). Le décrochage enseignant: état des connaissances. *International Review of Education*, 59(5), 549-568.

Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (dir.). (2018). *La recherche en éducation. Étapes et approches* (4^e éd.). Les Presses de l'Université de Montréal.

Laplante, L. (2012). L'histoire de l'orthopédagogie au Québec. *Vie pédagogique*, (160), 10-14.

Lenoir, Y. (2010). La réforme de la formation à l'enseignement au Québec. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 55, 37-48. <https://doi.org/10.4000/ries.930>

Loi sur l'instruction publique. RLRQ, c. I-13.3. <http://legisquebec.gouv.qc.ca/fr/showdoc/cs/i-13.3>

Martineau, S. et Presseau, A. (2012). Le discours identitaire d'enseignants du secondaire : entre la crise et la nécessité de donner du sens à l'expérience. *Phronesis*, 1(3), 55-68. <https://doi-org.proxy.bibliotheques.uqam.ca/10.7202/1012563ar>

Ménard, G. (2021). *Les pratiques enseignantes de classe spécialisée auprès d'élèves du primaire identifiés comme ayant un trouble relevant de la psychopathologie* [Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal]. Archipel. <https://archipel.uqam.ca/15699/>

Mérini, C., Thomazet, S. et Ponte, P. (2010). L'aide aux élèves en difficulté : un espace de collaboration sous tension. *Travail et formation en éducation*, (7), 1-18.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2007). *L'organisation des services éducatifs aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA)*. Gouvernement du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_comp/19-7065.pdf

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2008). *La formation à l'enseignement. Les orientations relatives à la formation en milieu de pratique*. Gouvernement du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/reseau/formation_titularisation/FormationEnsFormMilieuPratique_f.pdf

Ministère de l'Éducation du Québec. (1994). *La formation à l'enseignement : les stages*. Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation du Québec. (2001). *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*. Gouvernement du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/reseau/formation_titularisation/formation_enseignement_orientations_EN.pdf

Ministère de l'Éducation du Québec. (2020). *Référentiel de compétences professionnelles. Profession enseignante*. Gouvernement du Québec. https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/devenir-enseignant/referentiel_compences_professionnelles_profession_enseignante.pdf?1606848024

Ministère de l'Éducation du Québec. (2021). *Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement*. Gouvernement du Québec. <https://www.quebec.ca/gouv/ministere/education/organismes-lies/comite-dagrément-des-programmes-de-formation-a-lenseignement-capfe#c77919>

Ministère de l'Éducation du Québec. (2021a). *Programme de formation de l'école québécoise – Éducation préscolaire*. Gouvernement du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/Programme-cycle-prescolaire.pdf

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2019). *Programme éducatif CAPS-I - Compétences axées sur la participation sociale*. Gouvernement du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/Programme-educatif-CAPS.PDF

Morrisette, J. et Demazière, D. (2018). Dualité des processus de socialisation professionnelle des enseignants formés hors Québec : entre imposition et appropriation. *Alterstice*, 8(1), 95-106.

Mukamurera, J. (2005). La professionnalisation de l'enseignement et les conditions d'insertion dans le métier. Dans Biron, D., Cividini, M. et Desbiens, J-F., *La profession enseignante au temps des réformes* (p. 313-336). Éditions du CRP.

Mukamurera, J. (2014). Le développement professionnel et la persévérance en enseignement. Éclairage théorique et état des lieux. Dans Portlance, L., Martineau, S. et Mukamurera, J., *Développement et persévérance professionnels dans l'enseignement : Oui, mais comment?* (p. 9-33). Presses de l'Université du Québec.

Mukamurera, J. et Balleux, A. (2013). Malaise dans la profession enseignante et identité professionnelle en mutation. *Recherche et formation*, 74, 57-70.

Mukamurera, J., Martineau, S., Bouthiette, M. et Ndoreroaho, 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. <http://revueeducationformation.be/index.php?revue=17&page=3>

Nault, T. (1993). *Étude exploratoire de l'insertion professionnelle des enseignants débutants au niveau secondaire* [Thèse de doctorat inédite, Université de Montréal].

Nault, T. (1999). Écllosion d'un moi professionnel personnalisé et modalités de préparation aux premières rencontres d'une classe. Dans Baillauquès, S., et Lavoie, M. (Eds.), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle: un processus de socialisation? De professionnalisation? De transformation?* (p. 139-160). De Boeck Université.

Paillé, P. et Mucchielli, A. (2021). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (5^e éd.). Armand Colin.

Perez, T. (2006). Identité professionnelle des enseignants : entre singularité des parcours et modes d'ajustement aux changements institutionnels. *Savoirs*, 2(11), 107-123.

Projet de loi 40 : loi modifiant principalement la Loi sur l'instruction publique relativement à l'organisation et à la gouvernance scolaires. (2020). 1^{re} sess., 42^e lég. <http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=5&file=2020C1F.PDF>

Proulx, J.-P., Ollivier, É. et Lessard, C. (1997). Le rapport de la Commission des États généraux sur l'éducation. *Recherches sociographiques*, 38(2), 335–344. <https://doi.org/10.7202/057127ar>

Prud'homme, J. (2018). *Instruire, corriger, guérir? : les orthopédagogues, l'adaptation scolaire et les difficultés d'apprentissage au Québec, 1950–2017*. Presses de l'Université du Québec. <https://doi.org/10.2307/j.ctv28686x>

Roux-Perez, T. (2006). Représentations du métier d'enseignant et rapport à la formation chez les étudiants en STAPS: une identité professionnelle en construction. *Staps*, 73(3), 57-69.

Tardif, M. (2013). *La condition enseignante au Québec du XIX^e au XXI^e siècle – une histoire cousue de fils rouges : précarité, injustice et déclin de l'école publique*. Presses de l'Université Laval.

Tardif, M. (2021, 24 février). *Référentiel de compétences professionnelles de la profession enseignante* [Vidéo en ligne]. https://www.youtube.com/watch?v=SOO_9PJFoME

Thomas, L. et Beauchamp, C. (2007). Learning to Live Well as Teachers in a Changing World: Insights Into Developing a Professional Identity in Teacher Education. *Journal of Educational Thought*, 41(3), 229-243.

UNESCO. (2020). *COVID-19 Educational Disruption and Response*. <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>

Université du Québec à Montréal. (2022). *Stages en contexte de COVID-19*. Enseigner à l'UQÀM. <https://enseigner.uqam.ca/services/covid/stages-contexte-covid19/>

Uwamariya, A. et Mukamureka, J. (2005). Le concept de « développement professionnel » en enseignement : approches théoriques. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 133–155.

Van Nieuwenhoven, C. et Van Mosnenck, S. (2014). L'identification des besoins d'accompagnement des étudiants du préscolaire en vue d'améliorer leur insertion professionnelle. Dans Portelance L., Mukamurera S. et Martineau S., *Le développement et la persévérance professionnels des enseignants* (p. 35-54). Presses universitaires du Québec.

Vanini De Carlo, K. (2014). Se dire e(s)t devenir - La recherche biographique comme choix épistémologique. *Revue ç Interrogations ?*, (17) L'approche biographique, <http://www.revue-interrogations.org/Se-dire-e-s-t-devenir-La-recherche,401>