



Activités

16-1 | 2019

Comprendre le travail dans les “métiers adressés à autrui”

L'expérience difficile du travail enseignant et les besoins de soutien chez les enseignants débutants au Québec

The Difficult Teaching Experience and Support Needs for Beginning Teachers in Quebec

Joséphine Mukamurera, Sawsen Lakhal et Maurice Tardif



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/activites/3801>

DOI : 10.4000/activites.3801

ISSN : 1765-2723

Éditeur

ARPACT - Association Recherches et Pratiques sur les ACTIVités

Référence électronique

Joséphine Mukamurera, Sawsen Lakhal et Maurice Tardif, « L'expérience difficile du travail enseignant et les besoins de soutien chez les enseignants débutants au Québec », *Activités* [En ligne], 16-1 | 2019, mis en ligne le 15 avril 2019, consulté le 08 août 2019. URL : <http://journals.openedition.org/activites/3801> ; DOI : 10.4000/activites.3801

Ce document a été généré automatiquement le 8 août 2019.



Activités est mis à disposition selon les termes de la licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

L'expérience difficile du travail enseignant et les besoins de soutien chez les enseignants débutants au Québec

The Difficult Teaching Experience and Support Needs for Beginning Teachers in Quebec

Joséphine Mukamurera, Sawsen Lakhali et Maurice Tardif

NOTE DE L'ÉDITEUR

Article soumis le 3 juin 2018, accepté le 27 janvier 2019

1. Le travail enseignant et ses conditions d'exercice : complexification, précarisation et enjeux pour la relève

- 1 L'expérience du travail et de l'insertion dans l'enseignement chez les enseignants débutants se situe dans un contexte socioprofessionnel large qu'il faut comprendre. Après la Seconde Guerre mondiale, la prospérité économique, la croissance démographique, l'expansion de la scolarisation et la syndicalisation des enseignants ont contribué à faire de l'enseignement, au Québec comme partout ailleurs au Canada, un métier dans lequel il est possible de faire carrière à long terme. En effet, alors qu'auparavant le travail enseignant était surtout considéré et vécu comme une vocation ou une œuvre de charité et qu'il y avait des disparités salariales selon le sexe, la langue (français et anglais), la religion (catholique et protestante), le niveau d'enseignement et le milieu socioéconomique, les nouveaux enseignants pouvaient espérer bénéficier, surtout à partir des années 1960, d'un salaire décent, d'une sécurité d'emploi, de conditions de travail

équitable et d'une reconnaissance professionnelle accrue (Lessard & Tardif, 1996, 2003). Cependant, au Québec comme ailleurs dans le monde, le travail enseignant s'est aussi complexifié et alourdi au fil des ans à la suite des transformations économiques, sociales et technologiques, des évolutions des systèmes scolaires, de la diversification des effectifs scolaires et des attentes sociales à l'égard des enseignants (Conseil supérieur de l'éducation – CSE –, 1984 ; D'Arriso, 2017 ; Gouvernement du Québec, 2001 ; Kamanzi, Lessard, Riopel, Blais, Larose, Wright, & Bourque, 2007 ; Maroy, 2008 ; OCDE, 2005 ; Tardif, 2013). L'enseignement est devenu un travail « flou » et « composite », caractérisé par une grande diversité des tâches à accomplir, des interactions avec de nombreux acteurs scolaires, la présence simultanée d'aspects codifiés et flous, formels et informels, ainsi que des contingences diverses (nature des groupes, milieu socioéconomique, matériel disponible, etc.) qui ont un impact significatif sur les tâches (Tardif & Lessard, 1999). Par ailleurs, les modes de gestion scolaire actuels et la montée des exigences d'efficacité (Maroy, 2013) ainsi que la précarisation persistante du travail enseignant (Tardif, 2013) transforment sans doute les conditions d'exercice du métier et alimentent la dégradation qualitative du travail enseignant.

- 2 Au Québec, dès les années 1970, une commission d'étude avait été mise sur pied pour analyser la tâche des enseignants dont la situation était devenue préoccupante. Le rapport de cette commission a mis en relief la multiplicité des tâches (pédagogiques, éducatives et administratives) et la charge de travail considérable des enseignants au quotidien (Commission d'étude de la tâche des enseignants de l'élémentaire et du secondaire – C.E.T.E.E.S –, 1975a). L'insatisfaction des enseignants à l'égard de cette dernière (la charge de travail) ne cesse d'ailleurs de s'accroître. Alors qu'en 1975, le taux d'insatisfaction était de 32 % des enseignants (C.E.T.E.E.S, 1975b), il a atteint un sommet inégalé de 84,3 % au début des années 1980 (CSE, 1984) à la suite de la crise économique qui a entraîné des compressions budgétaires importantes en éducation. Le gouvernement du Québec avait alors décrété une réduction salariale de 20 % tout en augmentant le temps moyen d'enseignement (CSE, 1984 ; Proulx, 2009). Des années plus tard, une proportion considérable d'enseignants continue de déplorer la surcharge et la complexité de leur travail (Lessard & Tardif, 1996 ; Maranda, Marché-Paillé, & Viviers, 2011 ; Tardif & Lessard, 1999). Tardif (2013) parle d'« une profession en difficulté », considérant les phénomènes grandissants d'épuisement professionnel, d'absentéisme au travail et de décrochage professionnel. En conséquence, dans les pays de l'OCDE, la question d'attractivité de la profession et de rétention du personnel enseignant devient un enjeu majeur des systèmes éducatifs (Conseil de l'Union européenne, 2009 ; Maroy, 2008 ; OCDE, 2005) et a même récemment été, au Québec, un objet d'intérêt pour les chefs de partis politiques pendant la campagne électorale de l'automne 2018.
- 3 De façon générale, ici comme ailleurs, l'enseignement est de plus en plus perçu non seulement comme un travail complexe (Ducrey, Hrizi, & Moubarak-Nahra, 2010 ; OCDE, 2005 ; Tardif & Lessard, 1999 ; Veyrac & Asloum, 2009), mais aussi comme un travail devenu plus exigeant, plus difficile (Ciavaldini-Cartaut, Marquie-Dubie, & d'Arripe-Longeville, 2017 ; Lantheaume & Hérou, 2008 ; Tardif & Mukamurera, 2017), voire un « métier impossible » (Bouchard, 1992 ; Hérou & Lantheaume, 2008 ; Tardif & Lessard, 1999) et à haut risque psychosocial (Blanchard-Laville, 2001 ; Guilbert & Périer, 2014 ; Houffort & Sauvé, 2010 ; Lantheaume & Hérou, 2008).
- 4 Au Québec, la convention collective des enseignants balise le travail enseignant en circonscrivant le temps de travail et les attributions. Par exemple, depuis 2005, l'horaire

hebdomadaire de travail est de 35 heures par semaine, dont 32 heures de travail à l'école. La tâche éducative (i.e., en présence des élèves) est de 23 heures par semaine en moyenne pour les enseignants à temps plein du préscolaire et du primaire et de 20 heures pour ceux du secondaire. Elle comprend les activités¹ professionnelles telles que la prestation de cours ou d'activités, la récupération, les activités étudiantes, l'encadrement et certaines surveillances. La fonction générale inclut de plus d'autres attributions, telles que la collaboration avec les autres enseignants et les professionnels de l'école, l'évaluation des apprentissages, le contrôle des retards et des absences des élèves, la participation aux réunions, et toutes autres tâches qui peuvent normalement être attribuées à du personnel enseignant (Comité patronal de négociation pour les commissions scolaires francophones – CPNCF –, 2016).

- 5 Si le temps de travail et les responsabilités sont relativement les mêmes pour les enseignants, il n'en demeure pas moins que le défi peut s'avérer grand pour les enseignants débutants. En effet, non seulement ces derniers doivent s'adapter à une prise en charge autonome d'un ou des groupes d'élèves (CSE, 2014), mais aussi ils héritent souvent des restants de tâches et des conditions de travail les plus difficiles (CSE, 2014 ; OCDE, 2015 ; Tardif & Mukamurera, 2017).
- 6 Un peu partout dans le monde, le phénomène d'abandon précoce de la profession observé aujourd'hui est sans doute révélateur d'un certain malaise chez les enseignants débutants. On estime généralement que de 10 % à 50 % (selon les pays) d'entre eux quittent la profession durant les cinq premières années d'enseignement (Forseille & Raptis, 2016 ; Karsenti, Collin, & Dumouchel, 2013 ; OCDE, 2005). Au Québec, une analyse de la persévérance en emploi dans les commissions scolaires à partir des données du Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport permet de constater que la persévérance professionnelle est en recul chez les récentes cohortes de nouveaux enseignants (cohortes de 1994-1995 à 2010-2011), même chez les rares enseignants qui sont embauchés avec un statut permanent (Létourneau, 2014). Ces mêmes données permettent de situer le taux d'attrition à près de 50 % au bout de la 5^e année d'embauche, proportion somme toute inquiétante puisque les commissions scolaires gèrent le réseau d'enseignement public (préscolaire, primaire, secondaire, éducation des adultes, formation professionnelle) et qu'elles constituent ainsi le plus grand employeur des enseignants. Ces données soulèvent des questionnements qui méritent des réponses susceptibles d'éclairer les milieux scolaires de plus en plus soucieux d'implanter des mesures de soutien aux enseignants débutants (Kutsyuruba & Walker, 2017 ; Mukamurera & Desbiens, 2018). Comment les enseignants en insertion professionnelle vivent-ils le travail enseignant au quotidien, quelles perceptions en ont-ils ? Quelle est la nature de leurs besoins de soutien, sur quels aspects du travail et de la vie professionnelle portent-ils ? Trois objectifs spécifiques de recherche découlent de ces questions :
 1. décrire et comprendre la nature et la complexité du travail enseignant tel que celui-ci est vécu au quotidien par les enseignants en insertion professionnelle ;
 2. décrire et analyser la nature des besoins de soutien exprimés par les enseignants en insertion professionnelle ;
 3. identifier et analyser les différences entre les sous-groupes d'enseignants² quant à l'importance des types de besoins de soutien.
- 7 Dans le contexte d'intensification du travail enseignant (Beck, 2017 ; Canadian Teachers' Federation, 2014 ; Kamanzi *et al.*, 2007), la perspective adoptée ici s'efforce de rendre compte de la complexité et de la charge de travail telles que perçues et vécues par les

enseignants en insertion professionnelle et de mettre en relief des catégories de besoins de soutien qu'ils ressentent. Nous n'ignorons pas que plusieurs enseignants débutants et expérimentés vivent aussi des expériences positives dans la réalisation de leur travail, mais cela n'est pas l'objet de notre analyse pour le présent article. Par ailleurs, l'intérêt pour l'analyse comparative des sous-groupes d'enseignants débutants au regard des types de besoins de soutien repose sur le fait que même si tous les enseignants sont soumis aux mêmes effets des politiques d'ensemble (l'intégration des élèves en difficultés, les changements de programmes, la réussite pour tous, etc.), ils ne constituent pas pour autant un groupe entièrement homogène (Lessard & Tardif, 2003) compte tenu de leur appartenance à un ordre d'enseignement particulier, à une discipline ou à un champ d'enseignement, à une région ou quartier, etc. Or, cette appartenance différenciée à des sous-groupes d'enseignants a des impacts importants sur la tâche enseignante et donc la charge de travail. Par exemple, les enseignants spécialistes au primaire (éducateurs physiques, enseignants en art, en anglais, etc.) doivent enseigner fréquemment dans plusieurs écoles ; au primaire, l'enseignant titulaire rencontre toujours le même groupe d'élèves, mais au secondaire, ces groupes varient au cours de la même semaine. Bref, ce qu'on appelle de manière générique la « profession enseignante » ne doit pas cacher le fait que celle-ci se différencie en fonction des divers sous-groupes d'enseignants, eux-mêmes tributaires de la division du travail qui caractérise l'enseignement scolaire contemporain (Tardif & LeVasseur, 2010). C'est pourquoi il est pertinent de voir si les types de besoins de soutien diffèrent ou non en importance selon les sous-groupes d'enseignants débutants. De même, étant donné que les enseignants débutants sont parfois affectés à des disciplines pour lesquelles ils n'ont pas été formés (Mukamurera & Fontaine, 2017), il s'avère nécessaire de voir si certains types de besoins de soutien seraient plus importants chez eux que chez ceux qui enseignent dans leur champ de « spécialisation ».

2. Le contexte théorique de la recherche

- 8 Trois concepts principaux constituent le socle de la recherche dont sont issues les données présentées dans le présent article : l'insertion professionnelle, le travail enseignant et le besoin de soutien. Étant donné que l'expérience du travail que nous analysons concerne les enseignants en insertion professionnelle, nous commençons par définir ce concept.

2.1. Le concept d'insertion professionnelle

- 9 Par insertion professionnelle, nous entendons un processus qui débute « dès la sélection des nouveaux enseignants et se termine lorsque ceux-ci ont réalisé l'adaptation nécessaire afin de fonctionner pleinement et efficacement au sein du système scolaire » (Weva, 1999, p. 194). La durée de ce processus peut être plus ou moins longue selon la qualité de la formation initiale, l'expérience des stages, les conditions d'exercice, le soutien offert par le milieu et la capacité d'adaptation de l'enseignant (COFPE, 2002 ; CSE, 2014). Il est donc difficile, comme le souligne le COFPE (2002), de circonscrire les contours de l'insertion professionnelle dans le temps ou de la définir à partir du seul critère de la durée. Même si ce sont généralement les cinq premières années d'enseignement qui sont considérées comme période d'insertion lorsqu'il est question d'envisager l'offre de

mesures d'insertion, l'insertion peut prendre jusqu'à 10 ans, voire plus selon les contextes socioéconomiques (Mukamurera, 1998).

- 10 Par ailleurs, puisque nous nous intéressons aussi à l'expérience du travail en début de carrière, une approche multidimensionnelle de l'insertion professionnelle est tout particulièrement appropriée (Mukamurera & Fontaine, 2017). Selon cette approche, l'insertion dépasse la seule considération d'entrée dans la vie active par l'obtention d'un emploi, elle est aussi l'entrée dans un monde du travail, dans une profession et dans une communauté éducative. Plus précisément, ces auteurs déclinent l'insertion professionnelle en cinq dimensions interdépendantes que nous définissons ci-après : l'intégration en emploi, l'affectation spécifique et les conditions particulières de la tâche, la socialisation organisationnelle, la professionnalité et la dimension personnelle et psychologique.
- 11 La dimension « intégration en emploi » fait référence aux conditions d'emploi, lesquelles sont largement dominées par la précarité en début de carrière, celle-ci affectant d'une manière ou d'une autre l'expérience du travail enseignant. La dimension « affectation spécifique et les conditions particulières de la tâche » a trait à la nature, aux composantes et à l'organisation de la tâche, à la correspondance entre la tâche spécifique et la formation, à la stabilité de la tâche et du milieu, ainsi qu'à la charge de travail. Ces éléments influent sur la façon dont le travail enseignant est vécu et perçu.
- 12 La « socialisation organisationnelle » renvoie à l'intégration au milieu de travail, à l'appropriation des comportements attendus, à l'acquisition de connaissances et de normes sociales ainsi que de procédures permettant d'être reconnu comme membre de l'organisation. Dans le contexte scolaire actuel où la concertation et la collaboration professionnelle sont mises de l'avant, cette dimension prend toute son importance dans l'exercice du rôle professionnel.
- 13 La dimension « professionnalité » renvoie à la maîtrise du rôle professionnel et requiert le développement et la mobilisation d'un certain nombre de compétences qui concernent notamment la maîtrise du contenu d'enseignement, la planification et le pilotage de situations d'enseignement-apprentissage, l'évaluation des apprentissages, la gestion de classe, l'adaptation des interventions aux élèves en difficulté ou handicapés, la collaboration avec les collègues ainsi qu'avec les parents des élèves (Gouvernement du Québec, 2001). Le développement de ces différentes compétences peut être une source de défis dans l'exercice du travail enseignant en contexte d'insertion professionnelle.
- 14 Enfin, la « dimension personnelle et psychologique » concerne les aspects émotionnels et affectifs de l'insertion et du travail enseignant en tant qu'expériences humaines complexes et parfois déstabilisantes. L'enseignant débutant étant déjà porteur d'attentes et d'idéaux personnels associés à l'enseignement, il fait face émotionnellement à sa situation professionnelle et l'interprète de la façon qui lui est propre.
- 15 Ces dimensions sont prises en compte pour analyser le discours des enseignants sur leur travail ainsi que pour confirmer une typologie des besoins de soutien.

2.2. Le travail enseignant

- 16 Le travail enseignant est envisagé de différentes façons dans les écrits. Dans une perspective inspirée de l'ergonomie, certains le voient et l'analysent sous l'angle de la « tâche », d'autres sous l'angle de l'« activité ». Selon Piot (2005, p. 24), la tâche « se situe

du côté de la prescription, de «ce qui est à faire» du point de vue, pour l'enseignant, des programmes, des instructions officielles qui opérationnalisent la demande sociale vis-à-vis de l'école», tandis que l'activité «concerne ce qui se fait réellement dans les contingences concrètes de la classe.». Cette définition rejoint celle de Leplat (2004) et Durand (1996, p. 40) pour qui la tâche réfère à un but et aux conditions susceptibles d'influencer l'atteinte de ce but, alors que l'activité désigne ce que fait l'acteur pour réaliser la tâche. Veyrac et Asloum (2009, p. 71) évoquent aussi la notion de «tâche appropriée», qu'elles distinguent à la fois de la «tâche prescrite» et de la «tâche comprise», la définissant alors comme «ce que les agents se donnent à faire» indépendamment de ce qu'ils pensent qu'on leur prescrit. Or, ces notions de contraintes de l'activité et de tâche appropriée ne sont pas aussi courantes quand il s'agit du travail enseignant tel qu'il a été historiquement analysé en sciences de l'éducation et par les pouvoirs publics. Mais peu importe la facette qui retient l'attention, d'aucuns reconnaissent que le travail enseignant n'est pas observable et quantifiable dans sa totalité et qu'il comporte aussi une part invisible (Barrère, Saujat, & Lanthau, 2008 ; Jarty, 2011 ; Karnas & Salengros, 2017 ; Piot, 2005) que l'analyse de l'activité ne peut pas révéler entièrement, en particulier lorsqu'une partie du travail se fait dans des espaces et des temporalités non traditionnels (travail au domicile, travail au-delà de l'horaire de travail prescrit, etc.). Si ce travail invisible et difficilement quantifiable est de l'ordre de ce qui se fait hors des lieux et des temps de la classe, comme au domicile ou ailleurs (Jarty, 2011), il évoque aussi l'existence d'une activité représentative ou mentale (ou encore cognitive ou intellectuelle), inobservable certes, mais non moins réelle, en l'occurrence les mécanismes de régulation de l'activité (Karnas & Salengros, 2017). À cet égard, Piot (2005) précise que :

« Le travail enseignant ne se borne pas à être un travail d'exécution, mais est aussi un travail de conception, d'interprétation et de réflexivité qui se réalise pour une part dans l'action en présence des élèves dans la classe — ce qui constitue une partie de la face visible de l'activité —, mais se poursuit hors le temps de classe, dans un travail d'échange avec ses collègues ou des partenaires de la communauté éducative, de recherche, d'analyse *a posteriori* de l'action. » (p. 24).

- 17 Au-delà des distinctions notionnelles entre tâche et activité, entre travail visible et travail invisible, entre travail dans la classe et hors la classe, que sont les attributions des enseignants ? Comme le notent Tardif et Lessard (1999, p. 31), l'un des traits majeurs du travail enseignant, «c'est la grande diversité des tâches à accomplir et leur caractère très différencié qui exige des compétences professionnelles variées» : les activités en classe avec les élèves, la planification de cours, la correction, la surveillance et le contrôle des élèves, la participation à des activités parascolaires, les interactions avec d'autres acteurs scolaires, les relations avec les parents des élèves, la participation à différents comités, etc. Une autre caractéristique relevée par Goigoux (2007) est la multifinalité de l'activité d'enseignement, «c'est-à-dire qu'elle est dirigée simultanément dans plusieurs directions» (p. 51). Selon cet auteur, l'activité d'enseignement est orientée, d'une part, vers les élèves considérés individuellement ou collectivement et, d'autre part, vers les autres acteurs de la scène scolaire (les parents, les collègues, la hiérarchie, etc.) avec qui l'enseignant doit composer (rendre lisible et acceptable son action professionnelle, intégrer son activité à celle des autres), ainsi que vers l'enseignant lui-même, puisque l'activité d'enseignement produit des effets physiques et psychiques sur celui qui l'accomplit (Goigoux, 2007).

- 18 Les diverses considérations du travail enseignant ci-haut mentionnées ainsi que les multiples tâches qui sont conférées aux enseignants témoignent de la complexité de ce travail, de la difficulté de le circonscrire pleinement et d'en mesurer la charge et l'intensité, d'autant plus que, selon Durand (1996) et Maroy (2002), le travail est indissociable de ses conditions d'exercice. Il ne s'agit pas pour nous de privilégier un aspect en particulier, ni de faire une analyse ergonomique ou purement sociologique du travail enseignant en tant que tel. Nous souhaitons considérer le travail enseignant de manière globale et d'être à l'écoute de ce que les enseignants débutants disent de leur travail au quotidien, de la description qu'ils en font et du sens qu'ils donnent à leur expérience. Cette expérience du travail enseignant peut susciter des besoins de soutien, et c'est l'autre thème qui est abordé dans cet article et que nous définissons ci-dessous.

2.3. La notion de besoin de soutien

- 19 D'emblée, mentionnons que dans le domaine de l'enseignement, peu de recherches ont porté sur les besoins de soutien des enseignants débutants et, lorsque c'est le cas, la notion de besoin de soutien est peu ou pas définie de manière précise. Legendre (2005, p.165) définit la notion générale de besoin comme un « état d'insatisfaction organisationnelle ou personnelle dû à un sentiment de manque ou à un écart perçu entre une situation actuelle et une situation souhaitée ». Pour Mundt et Connors (1999), la notion de besoin est étroitement liée à celle de problème. En fait, pour ces auteurs, les besoins des enseignants en début de carrière sont le reflet des problèmes qu'ils vivent. Burris et Keller (2008) affirment aussi que les deux sont étroitement liés bien qu'ils ne soient pas nécessairement synonymes.
- 20 Pour notre part et en référence aux débuts dans l'enseignement, nous entendons le besoin de soutien au sens du jugement personnel porté par la personne novice quant à la nécessité de recevoir une forme d'aide, de guidage, d'appui ou d'accompagnement pour s'insérer harmonieusement dans sa profession et se développer sur les plans professionnel et personnel. Ce besoin de soutien peut concerner des aspects précis du travail et de l'insertion professionnelle jugés difficiles, exigeants, préoccupants ou nécessitant des améliorations.
- 21 Étant donné que nous faisons une analyse factorielle confirmatoire des besoins des enseignants débutants, nous faisons ici le point sur les principales difficultés et les premières typologies des besoins de soutien recensées dans les études portant sur les premières années d'enseignement. La littérature est plus abondante à propos des difficultés que des besoins de soutien.
- 22 Au regard des problèmes affrontés en insertion professionnelle, ils sont nombreux et variés. Par exemple, chez les enseignants débutants du primaire en Lituanie, Barkauskaitė et Meškauskienė (2017) ont relevé 13 problèmes de nature pédagogique et relationnelle, dont les principaux sont : gérer les comportements des élèves, individualiser l'enseignement et l'apprentissage, travailler auprès des élèves à besoins particuliers, motiver les élèves, évaluer le progrès des élèves, communiquer et collaborer avec les parents. Pour sa part, Pfister (2006) regroupe les problèmes identifiés chez les enseignants débutants du secondaire aux États-Unis en six catégories : l'enseignement, les problèmes personnels, l'administration de tests standardisés externes (*outside testing*), la bureaucratie, les collègues et les ressources. En Belgique, De Stercke, De Lièvre, Temperman, Cambier, Renson, Beckers,... et Marechal (2010) ont mis en évidence trois

catégories de difficultés qui sont, par ordre d'importance, les difficultés liées aux aspects pédagogiques et didactiques de la profession, les difficultés d'ordre administratif/organisationnel/matériel, et enfin, les difficultés relationnelles. Plus récemment au Québec, Auclair Tourigny (2017) a identifié quatre catégories de difficultés rencontrées par les enseignants du primaire. Ces difficultés concernent la gestion de classe et de groupes hétérogènes, le soutien aux élèves en difficulté, la stabilité des conditions de travail et la relation avec la direction.

- 23 Du côté des rares recherches portant explicitement sur les besoins de soutien des enseignants débutants, nous n'avons repéré aucune typologie récente qui repose sur des données issues d'enseignants de différents niveaux et champs d'enseignement et qui soit validée statistiquement. Quelques typologies générales recensées permettent toutefois de distinguer les besoins professionnels, les besoins personnels (Bickmore & Bickmore, 2010 ; Wang & Odell, 2002) et les besoins de socialisation au milieu d'embauche (van Velzen, van der Klink, Swenne, & Yaffe, 2010).
- 24 A la suite des éléments présentés dans le cadre conceptuel et en relation avec le deuxième objectif de la recherche, à savoir décrire et analyser la nature des besoins de soutien, nous formulons les cinq principales catégories (ou domaines) de besoins de soutien suivantes que nous confirmons au moyen des analyses factorielles confirmatoires : la socialisation organisationnelle (SO) pour ce qui concerne l'acculturation au milieu et l'intégration dans un collectif de travail ; la dimension personnelle et psychologique (DPP) pour ce qui est des aspects affectifs et émotionnels ; la professionnalité – gestion de classe (PGC) pour ce qui touche les comportements et la motivation des élèves ainsi que la vie en classe ; la professionnalité – différenciation pédagogique (PDP) pour ce qui touche les élèves en difficulté et la gestion de l'hétérogénéité ; la professionnalité – gestion des apprentissages (PGA) pour ce qui a trait aux aspects didactico-pédagogiques incluant la planification, le pilotage, l'évaluation des apprentissages, etc. Ces mêmes catégories serviront à illustrer le troisième objectif de la recherche qui consiste à vérifier l'existence de différences entre les sous-groupes d'enseignants quant aux types de besoins de soutien ressentis.

3. La méthodologie de la recherche

- 25 Nous avons eu recours à une méthodologie mixte alliant des données qualitatives découlant de la conduite de 32 entrevues semi-structurées et une analyse secondaire de données quantitatives issues d'une enquête par questionnaire³ (250 répondants). Réalisées auprès de 32 enseignants recrutés parmi les répondants au questionnaire, les entrevues ont donné l'opportunité d'intégrer une question supplémentaire ouverte portant sur le travail enseignant, afin de comprendre, en amont des besoins de soutien, ce que vivent les enseignants débutants dans leur travail au quotidien. Nous présentons donc d'abord quelques éléments méthodologiques relatifs à ces données d'entrevues puis nous enchaînons avec la démarche relative à la collecte et à l'analyse des données quantitatives.

3.1. Les entrevues

3.1.1. Choix et caractéristiques des enseignants interviewés

- 26 Des entrevues individuelles ont été réalisées entre décembre 2017 et août 2018, auprès de 32 enseignants choisis parmi les répondants qui, au moment de compléter le questionnaire, avaient accepté d'être sollicités ultérieurement pour une entrevue d'approfondissement. Ils ont été choisis de façon à diversifier la composition de l'échantillon du point de vue de l'ordre d'enseignement, du champ d'enseignement, du champ de formation, du statut d'emploi, de la commission scolaire d'appartenance ainsi que de la région administrative du lieu de travail. Tous ceux qui ont répondu favorablement à notre invitation ont été retenus.
- 27 Vingt-six de ces enseignants étaient des femmes et six étaient des hommes. Ils avaient entre quatre et dix ans d'ancienneté dans l'enseignement au moment de l'entrevue. Lorsqu'ils ont répondu au questionnaire, 18 des 32 enseignants avaient encore un statut précaire ; mais, au moment de la réalisation des entrevues, ce sont seulement 11 enseignants qui restaient dans un statut précaire tandis que les 21 autres avaient obtenu un statut d'emploi régulier (dont 15 avec un poste permanent). Dix-sept œuvraient au préscolaire-primaire, treize au secondaire et deux à la formation professionnelle. Notons toutefois qu'étant donné l'instabilité professionnelle qui caractérise les premières années de carrière, certains de ces enseignants ont eu à œuvrer à d'autres ordres d'enseignement. Ces enseignants travaillaient dans 14 commissions scolaires situées dans 11 des 17 régions administratives du Québec (Montréal, Laval, Lanaudière, Laurentides, Centre-du-Québec, Gaspésie-îles-de-la-Madeleine, Estrie, Saguenay-Lac-Saint-Jean, Bas-Saint-Laurent, Abitibi-Temiscamingue).

3.1.2. Le contenu des entrevues et analyse

- 28 Afin de permettre de recueillir des informations complètes et pertinentes à nos objectifs de recherche, nous avons préparé un guide d'entrevue constitué de questions écrites formulées autour de thèmes essentiels à couvrir. Ce guide d'entrevue comportait 19 questions ouvertes en relation avec l'expérience d'insertion et du travail enseignant, les besoins de soutien et les programmes d'insertion professionnelle. L'une des questions portait plus spécifiquement et de manière explicite sur le travail enseignant et c'est celle-là qui retient notre attention pour les besoins de cet article. Cette question était formulée comme suit : « Comment décririez-vous votre travail d'enseignant au quotidien ? ». La question était donc ouverte et large et laissait les interviewés s'exprimer librement. Des sous-questions ont été posées pour creuser davantage le sujet, notamment en ce qui concerne les tâches quotidiennes, la perception de la charge de travail et les principaux défis rencontrés en tant qu'enseignant débutant dans l'exercice de leur travail. D'une durée variant de 48 minutes à 1h48 minutes, les entrevues ont été enregistrées en format mp3 au moyen d'un enregistreur audionumérique, puis transcrites intégralement. Ces entrevues ont été codées à l'aide du logiciel N'vivo version 12 et ce, à partir d'une liste de thèmes généraux correspondant aux questions et sous-questions du guide d'entrevues. Une analyse de contenu thématique (Paillé & Mucchielli, 2016) des unités de sens (énoncés produits par les participants) a ensuite été réalisée, en produisant de courtes synthèses reflétant les idées saillantes qui y sont contenues. Ces données qualitatives ont été utilisées essentiellement pour décrire la nature et la lourdeur du travail tel que vécues

par les enseignants interviewés (objectif 1), tandis que le reste de l'article (associé aux objectifs 2 et 3) s'est basé sur une analyse quantitative des données du questionnaire.

3.2. Les données quantitatives issues d'une enquête par questionnaire

29 Dans le cadre du présent article, nous faisons une analyse secondaire (Fortin & Gagnon, 2016) de données d'une enquête par questionnaire réalisée à l'échelle du Québec entre octobre 2013 et janvier 2014. L'objectif général initial de cette étude était de dresser un portrait global des besoins de soutien des enseignants débutants et de l'offre de soutien dans le milieu scolaire. Le questionnaire, construit par Mukamurera et Martineau (2013) suite à une recension des écrits, avait été envoyé par la poste à 2200 enseignants sélectionnés au hasard parmi les enseignants considérés comme ayant cinq ans d'expérience et moins dans les bases de données des deux fédérations syndicales représentant les enseignants des commissions scolaires francophones. Seulement 250 enseignants ont répondu au questionnaire, ce qui représente un taux de participation de 11,4 %. Ce taux est relativement faible, toutefois il est comparable aux taux obtenus lorsque le questionnaire est envoyé par la poste (Ganassali, 2014).

3.2.1. Les caractéristiques des participants à l'enquête

30 Provenant de 46 des 60 commissions scolaires francophones situées dans 17 régions administratives du Québec, les 250 enseignants ont répondu au questionnaire avaient en moyenne 5,18 ans d'expérience autodéclarée. Parmi les répondants, 81,6 % étaient des femmes et 49 % avaient un statut d'emploi précaire. Les ordres d'enseignement dans lesquels ils intervenaient sont le préscolaire-primaire (51,6 %), le secondaire (33,2 %), la formation générale des adultes (4,8 %) et la formation professionnelle (4,0 %), tandis que les autres enseignaient à plus d'un ordre d'enseignement (nous les appelons « niveaux multiples ») et représentent 6,4 % des répondants. Ainsi, les répondants exerçaient donc majoritairement au préscolaire-primaire et au secondaire, ce qui est représentatif du système scolaire québécois où ces deux secteurs sont les plus importants en termes de nombre d'enseignants et d'effectifs scolaires. Les diverses disciplines et les champs d'enseignement sont également représentés ; nous les regroupons comme suit : adaptation scolaire⁴ (16,1 %), titulaire au préscolaire-primaire (35,3 %), formation générale au secondaire – mathématiques, français, sciences, histoire, etc. – (16,9 %), les champs de spécialités – l'anglais langue seconde, le français langue seconde, l'intégration linguistique et l'éducation physique et à la santé – (16,9 %), les autres disciplines et les disciplines multiples (14,9 %).

3.2.2. Les items ayant servi aux analyses quantitatives

Les besoins de soutien des enseignants en insertion professionnelle

31 Les résultats quantitatifs relatifs aux besoins de soutien proviennent des réponses à une question (question 32 de la section 5 du questionnaire) qui demandait aux enseignants d'indiquer, sur une liste de 31 items, les besoins de soutien ressentis durant les cinq premières années d'enseignement, selon une échelle descriptive à trois niveaux : « peu ou pas besoin de soutien », « besoin d'un soutien moyen » et « besoin d'un soutien important ». La liste de ces items figure au tableau 1 des résultats de l'analyse factorielle

confirmatoire des types de besoins de soutien. Cinq variables (catégories) ont été définies dans le cadre conceptuel et à partir de celles-ci, des analyses factorielles confirmatoires ont été effectuées sur les données de la question 32 et de ses 31 items. Rappelons que ces variables sont : Socialisation organisationnelle (items 1 à 5), Dimension personnelle et psychologique (items 25 à 31), Professionnalité – gestion de classe (items 8 à 10 et 23), Professionnalité – différenciation pédagogique (items 12 à 17) et Professionnalité - gestion des apprentissages (items 6, 7, 11 et 18 à 21).

Les autres items ayant servi aux analyses quantitatives

- 32 Afin d'identifier les informations pertinentes quant aux autres variables à l'étude, des questions spécifiques ont été formulées dans les sections 1, 2, 3 et 8 du questionnaire. Celles retenues à des fins d'analyses comparatives se présentent comme suit. Dans la section 1 du questionnaire : *Ordre d'enseignement* (question 10), *Discipline et champs d'enseignement* (question 11) et *Région administrative* (question 14). Dans la section 2 du questionnaire : *Champs de formation* (question 15). Dans la section 3 du questionnaire : *Enseignement de disciplines hors de son champ de formation* (question 23).

3.2.3. Les procédures d'analyse quantitative

- 33 Le traitement des données de l'enquête (questionnaire) poursuivait deux objectifs. Premièrement, des analyses confirmatoires des variables à l'étude (Q32) ont été réalisées à partir de la méthode de l'analyse en composantes principales suivie de la méthode de rotation Varimax afin de vérifier la validité des échelles (Tabachnick & Fidell, 2013). Des coefficients alpha de Cronbach ont été calculés sur les items de chaque variable afin d'en vérifier la fiabilité (Field, 2013). Deuxièmement, des analyses comparatives de moyennes entre les groupes sur les variables (catégories) des besoins de soutien ont été réalisées à partir des tests d'ANOVA (Field, 2013 ; Glass & Hokins, 1996 ; Tabachnick & Fidell, 2013) suivies des tests de comparaisons multiples de Bonferroni (Field, 2013 ; Glass & Hokins, 1996 ; Tabachnick & Fidell, 2013). Ces analyses ont permis d'identifier l'existence des différences entre les moyennes sur les catégories des besoins de soutien selon l'ordre d'enseignement, la discipline / champ d'enseignement, le champ de formation, la région administrative et l'enseignement de disciplines hors de son champ de formation initiale à l'enseignement. Toutes les analyses quantitatives ont été réalisées à l'aide du programme d'analyse statistique informatisée SPSS 23 (*Statistical Package for the Social Sciences*, version 23).

4. Les résultats

- 34 Les résultats sont présentés en trois sections. La première fait ressortir les thèmes principaux qui se dégagent de l'analyse des entrevues et permettent de cerner l'expérience difficile du travail enseignant lors des premières années d'enseignement. La deuxième présente les résultats de l'analyse factorielle confirmatoire qui valide une typologie des besoins de soutien. La troisième section présente les résultats de l'analyse comparative des besoins selon des sous-groupes d'enseignants. La complémentarité de ces résultats qualitatifs et quantitatifs permet à la fois de comprendre l'expérience quotidienne du travail enseignant chez les enseignants débutants et de saisir les aspects collectifs de cette expérience, particulièrement en ce qui a trait aux besoins de soutien.

4.1. L'expérience difficile du travail enseignant chez les enseignants débutants : ce que nous apprennent les entretiens

- 35 Les résultats à propos de l'expérience du travail enseignant chez les enseignants débutants sont présentés en deux points. Le premier concerne la complexité et la lourdeur du travail et leurs manifestations, et le deuxième concerne la charge de travail en relation avec le temps de travail conventionné.

4.1.1. La complexité et la lourdeur du travail enseignant

- 36 Le premier thème qui émerge de la description que les enseignants font de leur expérience du travail au cours de leurs premières années d'enseignement est sa complexité et sa lourdeur, et celui-ci fait l'unanimité chez les 32 enseignants interviewés. Divers qualificatifs utilisés reflètent la profondeur de leurs propos et l'inconfort qu'ils vivent. Ils parlent d'un travail multitâche, multichapeau, lourd, énergivore, essoufflant et exigeant mentalement, émotionnellement et physiquement. Ils soulignent et montrent combien le travail enseignant est extensible et couvre de nombreux aspects visibles et invisibles.
- 37 En effet, soulignent-ils, le travail enseignant tel qu'ils le vivent au quotidien dépasse le simple geste d'enseigner ou de dispenser un cours, c'est aussi et surtout animer un groupe, motiver les élèves, les mettre en action, chercher des situations qui stimulent leur intérêt et être toujours à l'affût de nouvelles idées, s'ajuster et se réajuster constamment au rythme des élèves et aux besoins d'évaluation. Ils expliquent aussi la complexité à laquelle ils font face par la diversité des activités professionnelles qu'ils doivent effectuer au-delà de celles réalisées en classe avec les élèves. Font partie de l'énumération diverses activités qui pèsent sans doute lourd dans leur quotidien : la planification de l'enseignement et des apprentissages, l'évaluation des apprentissages et les corrections, la gestion des comportements et la résolution des conflits entre les élèves en classe comme hors de la classe, la surveillance des élèves aux récréations, des séances de rattrapage pour les élèves qui ont été absents ou ceux qui ont des difficultés, la participation aux études de cas et aux plans d'intervention individualisés pour les élèves en difficulté, le travail et la communication avec les collègues et les autres agents scolaires (orthopédagogues, psychoéducateurs, psychologues, orthophonistes, direction de l'école), ainsi que la communication avec les parents des élèves et les suivis divers. Les extraits d'entrevues suivants sont représentatifs de la complexité de la tâche évoquée par les participants aux entretiens :

C'est sûr que la charge est un peu complexe étant donné qu'on effectue différentes tâches comme, d'abord, la planification des apprentissages en classe, le pilotage, la gestion des comportements, l'évaluation des apprentissages... Donc, c'est quand même une tâche qui est très complexe, et aussi le contact avec les parents, la communication avec les parents, le travail avec les collègues, avec la direction, avec les autres professionnels de l'éducation comme l'orthopédagogue, l'orthophoniste... Donc, c'est quand même beaucoup de travail de collaboration avec les autres, c'est quand même complexe comme j'ai dit au début. (E12, titulaire au primaire et qui a aussi enseigné au secondaire)

En un mot [le travail enseignant est] : essoufflant. Le quotidien, on commence très très tôt, c'est sûr. Si l'école commence à 8h00, moi je suis à l'école à 7 h 15 pour préparer la journée : les photocopies au besoin, replacer les bureaux, là ce n'est pas

si pire, on n'a plus à nettoyer les tableaux, c'est déjà ça de moins. Ensuite, c'est une course folle infinie. C'est de l'animation de groupe parce qu'on ne peut plus juste se permettre d'enseigner, il faut motiver les élèves beaucoup par notre énergie, par des projets toujours plus intéressants, motivants, qui vont aller chercher les goûts des élèves de ces années-là. Si c'est 2016, c'est déjà dépassé pour eux, c'est déjà trop vieux. Donc, faut se renouveler constamment. ...]. Il faut se réajuster constamment pour s'ajuster au rythme des élèves et aux besoins de l'évaluation. On n'a pas de pause, ça je pense que c'est du connu. Souvent on surveille aux récréations, sinon on règle des conflits, on rencontre des élèves qui ont été absents pour faire un peu de rattrapage ou pour discuter du comportement, on va rencontrer des collègues sur l'heure du dîner, la cloche sonne à trois heures, mais on quitte à quatre heures trente et on ramène du travail à la maison et c'est jamais fini. (E4, primaire, Anglais langue seconde - ALS).

- 38 En outre, lorsque les enseignants parlent d'un « travail multitâche » ou d'un « travail multichapeau », c'est aussi en référence à la nature plurielle de leur tâche et de leur rôle professionnel, car ils doivent naviguer entre un rôle de pédagogue (enseigner) et celui de secrétaire ou commis de bureau (nombreuses tâches administratives), de psychologue, de psychoéducateur, de technicien en éducation spécialisé — TES —, de dépisteur des difficultés ou même celui de policier et d'infirmier pour les premiers soins. En ce sens, la profession d'enseignant leur semble se situer au carrefour de plusieurs métiers, et ce sont autant de rôles pour lesquels ils ne sont pas formés pour la plupart. À cet égard, les tâches administratives que doivent effectuer les enseignants semblent particulièrement frustrantes, car, non seulement elles alourdissent leur travail, mais aussi parce qu'elles grugent le précieux temps d'activités et de contact direct avec les élèves et qu'elles ne relèvent pas de leur qualification. Or, le manque de formation et de bagage d'expérience au regard de ces divers rôles ainsi qu'au regard de la complexité et de la lourdeur de la tâche augmente le risque, pour l'enseignant débutant, d'être en difficulté. Voici quelques extraits des propos d'enseignants sur le sujet :

Je pense que [le travail enseignant] c'est une multitâches. Dans le sens que c'est très large, très demandant puis en fait, moi je considère que la formation universitaire qu'on a reçue ne nous a pas préparés justement à toutes ces sphères-là... Est-ce que ça aurait été possible ? Je ne le sais pas [...] Donc, je qualifierais qu'on a une tâche énorme. [...] On a comme plusieurs chapeaux. J'ai fait beaucoup les petits aussi, donc on a une tâche de dépistage. Les enfants arrivent à l'école, puis ils ont besoin d'être évalués pour plein de raisons [...]. Je trouve qu'on a une tâche au point de vue de la psychologie, de la psychoéducation, c'est très large, j'irais même jusqu'à dire premiers soins... Ça devrait être inclus dans notre formation alors que ça ne l'est pas du tout. Alors, on y va avec notre propre bagage et si on n'en a pas, c'est là qu'on peut vivre des grandes difficultés, à mon avis. (E11, titulaire au primaire).

On en fait beaucoup, beaucoup, beaucoup. Parce qu'on est enseignant, en fait, avant d'être enseignant on est policier, après on a beaucoup de tâches connexes dans notre profession. On est enseignant, on est psychologue, on est secrétaire, on est, à la limite moi dans mon cas, des fois dans les écoles de campagne, on est direction aussi parce qu'on doit prendre des décisions aussi quand la direction n'est pas là, ce qui fait qu'il y a quand même beaucoup, c'est lourd. [...] En fait, avec la réalité d'aujourd'hui, on dirait qu'on a moins de temps pour enseigner. Ça ne devrait pas être le cas, mais on a moins de temps pour enseigner. Moi cette année j'ai été TES aussi parce qu'il y avait tellement de cas dans ma classe que je n'avais pas le choix de faire des interventions plus..., parfois des sorties de classes, tout ça là. (E16, titulaire au primaire).

Je pense souvent à l'image où on a à être professeure, infirmière, psychologue. Tiens, il y a plein de métiers à l'intérieur du métier d'enseignant. (E31, titulaire au primaire).

- 39 La complexité et la lourdeur de la tâche semblent être une caractéristique commune et inhérente au travail enseignant en contexte d'insertion professionnelle, mais cela n'empêche pas que, en relation avec certains aspects du travail ou des types d'élèves, il pourrait y avoir des différences quant au degré d'intensité et de pénibilité selon les ordres et les champs ou les disciplines d'enseignement. Les enseignants qui ont œuvré à plus d'un ordre ou d'un champ d'enseignement et qui côtoient des collègues d'un ordre ou secteur d'enseignement différent apportent un éclairage à ce sujet. Par exemple, une enseignante mentionne que la lourdeur de la tâche est plus importante au secondaire (secteur jeunes) qu'à la formation générale des adultes (FGA) et qu'au primaire, en raison de nombreuses préparations de cours ainsi que de la fréquence des évaluations et la quantité des corrections à faire. Deux autres enseignant(e)s voient une différence entre l'enseignement au secondaire et l'enseignement au primaire et aux adultes en ce qui concerne la gestion de classe et des comportements ainsi que la gestion des apprentissages. Les deux conviennent que la gestion de classe est plus difficile et plus énergivore au secondaire, auprès des adolescents.

Alors, si je prends la gestion de classe, par exemple, c'est sûr que c'est très différent parce ce n'est pas la même clientèle. Gérer les adolescents, ce n'est pas comme gérer les enfants. Moi, à partir de mon expérience, je trouve que... j'ose dire que la gestion de classe au primaire, pour moi, c'est plus facile [...]. C'est sûr que ça reste que c'est la même gestion, tu pars toujours des règles, tu établis tes règles de façon claire, tu les communique, tu les répètes, donc ça, c'est sûr, comme les règles de base. Sauf que la réception de ces règles, ils ne vont pas être perçus de la même façon par des adolescents et par des enfants, c'est sûr, ce n'est pas la même chose. (E12, titulaire au primaire, elle a aussi enseigné au secondaire).

Les adolescents, c'est très valorisant parce que c'est des êtres en devenir qu'on aide, qu'on éduque. Mais c'est difficile. Parfois, ça demande énormément d'énergie nerveuse parce qu'ils sont intenses, exigeants puis faut être super dynamique, il faut toujours être branché sur le 220 alors que quelquefois on est fatigué. (E3, secondaire, FLS, histoire, Géo et ECR ; et a aussi enseigné à la FGA).

- 40 En revanche, l'enseignante (E12) qui a œuvré au secondaire en français puis au primaire considère que la gestion des apprentissages et du temps sont plus difficiles au primaire étant donné la diversité des disciplines prises en charge, la possibilité limitée d'avoir une vue d'ensemble de la planification des apprentissages et d'approfondir les sujets qu'elle enseigne. Cette situation peut être représentative de ce qui se vit aussi au secondaire puisque plusieurs enseignants en début de carrière enseignent rarement une seule discipline, encore moins une seule matière⁵.
- 41 L'expérience de certains enseignants permet de comprendre davantage que la tâche peut varier qualitativement et quantitativement en fonction non seulement de l'ordre d'enseignement, mais aussi selon les caractéristiques des élèves et des groupes-classes. Ainsi, enseigner à un groupe d'élèves plus ou moins hétérogène, ou enseigner à un groupe caractérisé par un type de difficulté ou un autre, ce n'est pas pareil. Par exemple, une enseignante souligne que la planification des apprentissages prend généralement moins de temps pour les élèves du préscolaire atteints du trouble du spectre de l'autisme, où l'accent est davantage mis sur le développement de l'autonomie et la socialisation (gestion des comportements), que pour les groupes d'élèves dysphasiques, pour lesquels la planification et la conception d'activités d'apprentissages adaptées aux besoins particuliers de chacun requièrent beaucoup plus de temps. Aussi, d'autres enseignants notent que la grande hétérogénéité d'un groupe-classe sur les plans cognitif et comportemental contribue à modifier et alourdir la tâche.

4.1.2. La charge de travail et les facteurs aggravants

- 42 L'une des sous-questions d'entretien en relation avec le travail enseignant avait trait à la charge de travail comparée aux 35 heures hebdomadaires établies dans la convention collective des enseignants pour un enseignant à temps plein⁶. Qu'ils soient au préscolaire, au primaire, au secondaire, à l'éducation des adultes et à la formation professionnelle, les enseignants interviewés sont unanimes : la charge de travail est énorme, elle dépasse de loin les 35 heures conventionnées, voire jusqu'au double selon les cas. Certains expriment s'être sentis angoissés par moment, voire « paralysés » et dépassés par la charge de travail. La planification des cours, les corrections et la communication avec les parents paraissent chronophages, de même que la préparation du matériel didactique (lorsqu'il n'y en a pas et qu'il n'y a pas de budget pour se le procurer) et le nombre de rencontres lorsqu'on a des élèves à besoins particuliers (élèves handicapés ou en difficulté d'apprentissage ou d'adaptation, classe d'accueil). Cela est encore plus pénible lorsqu'on enseigne dans des classes multi-niveaux (comprenant, par exemple, des élèves de troisième, quatrième et cinquième années du primaire) ou avec une affectation diversifiée ou instable d'un contrat à l'autre (enseignement de plusieurs matières, à plusieurs degrés d'enseignement, à différentes catégories d'élèves, etc.). C'est dans ce sens que le travail déborde souvent sur le temps personnel, l'heure du dîner, les soirs et les fins de semaine, et que l'espace de travail va au-delà des frontières de la classe et de l'établissement scolaire.

C'est sûr que ça ne reflète pas du tout dans ce sens-là [les 35 h/semaine] étant donné que déjà la planification, le travail qu'on fait en amont, ça prend beaucoup d'heures. Et aussi, comment adapter l'enseignement avec les élèves. Pour les élèves qui sont en difficulté... ça a alourdi un peu plus, ce qui montre que, on doit mettre plus de temps. Si on parle juste de la correction, surtout quand j'étais au secondaire, en tant que prof de français, juste la correction, parfois ça prend mes fins de semaine. Donc, je dirais que c'est un peu plus que ce qui est conventionné comme temps reconnu. (E12, titulaire au primaire, et a aussi enseigné au secondaire)

Non [la charge de travail ne correspond pas à 35 h/semaine] ! C'est à peu près le double. Peut-être que quelqu'un qui a un poste auprès du même groupe d'élèves depuis plusieurs années puis que la macro-planification est faite et installée, peut-être que ce temps diminue, mais moi j'en suis encore, pour une tâche à temps plein en enseignement, c'est toujours du soixante-dix heures dans mon cas. (E4, primaire, ALS)

Non. Absolument pas [la charge de travail ne correspond pas au nombre d'heures dans la convention collective]. Pour beaucoup de choses. On n'a pas de sous, donc on ne peut pas acheter de matériel déjà fait, il faut toujours être en train de le construire. Par exemple, là je suis en autisme, il y a beaucoup d'enfants qui ont besoin de tâches de manipulation. Je peux passer facilement un 4 à 8 heures à chaque fin de semaine à découper, plastifier pour préparer les activités de manipulation parce que je n'ai pas, financièrement, de sous pour aller au magasin acheter des tâches toutes faites. (E8, préscolaire, adaptation scolaire)

- 43 Les enseignants interviewés perçoivent le travail enseignant comme étant une tâche énorme, voire illimitée dans le temps et l'espace puisqu'il comporte aussi beaucoup de tâches implicites. Ainsi, à moins de pouvoir établir soi-même ses propres limites, il y a toujours des choses à faire, à revoir, à améliorer, à communiquer, et ce, indéfiniment. La situation décrite dans les extraits suivants est révélatrice de l'ampleur du défi :

En fait je trouve que la profession enseignante c'est une grande tâche. Il n'y a jamais de fin. Il y a toujours place à l'amélioration de nos planifications, il y a

toujours place à plus d'évaluations et de corrections. Ça fait qu'il faut se mettre des balises comme travailleurs parce qu'on ne finirait jamais jamais. C'est une très grande tâche de travail. Parce qu'aussi la communication aux parents, on peut toujours communiquer plein de fois avec 120... moi j'ai 120 élèves par année et jusqu'à 130 parfois, alors fois [multiplier par] deux parents, ça fait beaucoup de communications. On a du temps reconnu, mais ça n'a jamais de fin. (E2, secondaire, sciences et technologie)

Non, elle [la charge de travail] ne représente pas la charge de travail conventionnée parce qu'il y a plein de choses qui sont comme implicites. Normalement un enseignant, je ne sais pas si c'est supposé d'être à la naissance-là, mais il est supposé connaître le programme. Mais il n'y a jamais de temps. Admettons comme l'année prochaine, cette année je suis en troisième année, l'année prochaine je change d'école, je m'en vais en deuxième année, il n'y a personne qui va me donner du temps pour lire le programme. Il n'y a personne qui va me donner du temps pour aller voir un conseiller pédagogique [...]. Ce n'est jamais inclus ça, la construction de matériel, la notion du programme, la notion de bienveillance, c'est-à-dire d'appeler les parents pour dire quand il y a un problème, ça ne paraît pas, mais ça mange beaucoup de temps ça dans une journée. (E15, secondaire, adaptation scolaire)

Je vous dirais que la charge de travail est énorme. [...] J'étais à 69 % l'année dernière. Et je vous dirais que c'est comme si j'étais à 100 %. Il y avait tellement de travail à faire, de planification, de compléter des formulaires, de répondre à des courriels, de préparer le matériel, changer de local, ça a été vraiment super difficile. (E26, secondaire, arts plastiques et arts dramatiques)

- 44 Mais au cours de leurs premières années d'enseignement, très peu d'enseignants parviennent à s'autodiscipliner et à empêcher le travail d'envahir leur vie personnelle. Ceux qui ont des enfants s'y efforcent, mais avouent que la conciliation travail-famille demeure quand même difficile malgré leurs efforts pour limiter le temps de travail.
- 45 En fin de compte, la gestion du temps et de l'ensemble des activités à accomplir semble représenter un grand défi pour les enseignants débutants. Non seulement le travail enseignant est en soi déjà assez lourd, mais aussi le manque d'expérience conjuguée à la lourdeur qualitative et quantitative de la tâche qui leur est attribuée font que le problème de l'intensité de la charge de travail se pose au quotidien. Avec l'expérience et l'amélioration des conditions de la tâche, l'impression de surcharge de travail pourrait s'atténuer et l'exécution des tâches prendre moins de temps. C'est ce qu'exprime une enseignante en ces termes :

Je pense que ça [la charge de travail] va vraiment au-delà [de 35 heures], mais avec l'expérience, je compare mes 3 contrats... C'est sûr que le 1^{er}, par exemple, je faisais 50 heures par semaine ; le 2^e, j'en faisais peut-être 45 ; puis le dernier, peut-être 35. J'ai pu m'ajuster, donc j'imagine, plus ça va aller, plus ça va être facile. C'est sûr, il va y avoir des défis à chaque année, mais je pense que la première année, ça a vraiment été la pire pour les raisons que j'ai dites tantôt. Parce qu'on n'était pas préparé vraiment à la lourdeur de la tâche, parce que quand on est en stage, il y a plein de responsabilités qui ne nous sont pas remises entre les mains... Pour quelles raisons ? Je l'ignore, mais ce qui fait que quand on arrive, puis que là, on n'a plus de filet, c'est juste nous, la différence est énorme. (E11, titulaire au primaire)

- 46 Cette lourdeur du travail et la pénibilité qu'elle engendre au quotidien sont plus fortes en présence de « stressseurs » psychosociaux liés à l'environnement de travail, telles les diverses sources de frustrations exprimées : l'absence de soutien de la direction ou le non-respect de l'autonomie professionnelle, le temps de travail non reconnu pleinement, des parents refusant de collaborer ou ayant des attentes élevées, l'absence d'aide à l'intégration au milieu, le non-respect et la violence physique de la part des élèves, les

milieux socioéconomiques défavorisés, etc. Tout cela entraîne chez certains (y compris ceux à statut permanent) des remises en question allant jusqu'à envisager quitter la profession, car le travail enseignant se révèle émotionnellement très exigeant et épuisant. D'ailleurs, dans l'extrait d'entrevue suivant, un enseignant déplore le tabou qui entoure les phénomènes de détresse au travail et d'épuisement professionnel chez les enseignants et souhaite que ce genre de sujets soit abordé ouvertement dans le milieu de travail et que les nouveaux enseignants soient prévenus des risques du métier.

Beaucoup de choses. Je pense les tabous. Dans le monde de l'éducation, j'ai l'impression qu'il y a beaucoup de choses. Tout le monde le vit, mais personne n'en parle. Que ce soit l'épuisement psychologique ou, moi, ça fait 2 arrêts de travail parce que j'ai subi de la violence de la part de mes élèves... C'est tabou, personne n'en parle, mais pourtant, tous mes collègues ont subi à un moment donné ou un autre un arrêt de travail parce qu'ils ont été blessés par un enfant. (E8, préscolaire, classe adaptation scolaire)

- 47 La complexité, la lourdeur et la pénibilité du travail enseignant vécues par les enseignants lors des premières années d'enseignement contribuent à générer ou du moins à amplifier leurs besoins de soutien. Une analyse secondaire des données issues d'un questionnaire (250 répondants) a permis de confirmer la nature de ces besoins de soutien et de vérifier la présence éventuelle de différences statistiquement significatives entre les sous-groupes d'enseignants.

4.2. Résultats des analyses factorielles confirmatoires sur la nature des besoins de soutien

- 48 Des analyses factorielles confirmatoires, et plus spécifiquement, des analyses en composantes principales ont été réalisées sur les données afin d'épurer l'instrument de mesure et d'en améliorer la validité. Préalablement aux analyses factorielles, nous avons calculé l'indice Kaiser-Meyer-Olkin (KMO)⁷ et effectué le test de Bartlett pour chacune des dimensions de besoins de soutien. Les valeurs des indices de KMO sont respectivement de 0,74, 0,85, 0,75, 0,81 et 0,81, ce qui indique que ces indices sont bons à excellents (Field, 2013). De plus, les tests de Bartlett se sont avérés tous significatifs au seuil de $\alpha=0,05$ (Field, 2013). Les postulats de l'analyse en composante principale sont tous respectés.
- 49 Les analyses confirmatoires nous ont conduits à éliminer quatre items, soit les items 4, 6, 22 et 24⁸, car leurs saturations sur leurs dimensions respectives étaient faibles et inférieures à 0,50 (Tabachnick & Fidell, 2013). Les items conservés et leurs saturations ainsi que les fréquences sont présentés au Tableau 1. Les coefficients de fiabilité (Alpha de Cronbach) sont élevés pour tous les construits et supérieurs à 0,75. Ces résultats assurent la fiabilité des construits (Field, 2013).

Tableau 1 : Fréquences et propriétés psychométriques des items et coefficients Alpha de Cronbach sur les catégories de besoins de soutien.

Table 1: Frequencies and psychometric properties of the items and Cronbach Alpha coefficients for the categories of support needs

Catégories de besoins de soutien	Items	n	Fréquences (%)			Situations	
			1	2	3		
Socialisation organisationnelle (α = 0,77 ; n=229)	Q32_1BS Familiarisation à l'environnement de travail	238	31,5	46,6	21,8	,82	
	Q32_2BS Intégration au sein de l'équipe-école et de l'équipe-cycle	239	38,1	39,7	22,2	,79	
	Q32_3BS Connaître et s'adapter au fonctionnement et à la culture de l'établissement d'enseignement de travail	239	18,8	52,3	28,9	,79	
Dimension personnelle et psychologique (α = 0,90 ; n=225)	Q32_5BS Connaissance des attentes institutionnelles (C.S., école) à mon égard comme nouvel enseignant	236	24,6	49,6	25,8	,68	
	Q32_25BS Être rassuré et confirmé dans ce que je fais	244	17,6	45,0	39,3	,72	
	Q32_26BS Écoute, empathie, encouragement, confiance en moi (soutien émotionnel) dans les moments difficiles ou lors des doutes	243	14,8	47,7	37,4	,75	
	Q32_27BS Gestion du stress inhérent à l'entrée en carrière et aux conditions d'insertion difficiles	244	20,9	43,0	36,1	,78	
	Q32_28BS Développement personnel (connaissance de soi, confiance en soi, sentiment d'efficacité, image positive de soi comme enseignant)	243	30,5	44,4	25,1	,83	
	Q32_29BS Développement d'un sentiment d'appartenance à la profession	242	42,6	40,1	17,4	,80	
	Q32_30BS Persévérance dans la profession enseignante	242	43,0	33,1	24,0	,84	
	Q32_31BS Maintenir un rapport positif à la profession	244	43,0	32,0	25,0	,85	
	Professionnalité – Gestion de classe (α = 0,76 ; n=285)	Q32_8BS Maintenir en classe un climat propice à l'apprentissage	243	28,8	32,9	38,3	,83
		Q32_9BS Déterminer et appliquer des moyens permettant de régler des problèmes avec les élèves présentant des comportements inappropriés	242	9,5	33,5	57,0	,81
Q32_10BS Motiver les élèves qui montrent peu d'intérêt pour la matière et le travail scolaire		242	24,4	38,0	37,6	,81	
Q32_23BS Mettre en place des mesures qui assurent le respect et l'équité à l'égard des différences (sociales, ethniques, culturelles, religieuses, intellectuelles, etc.) entre les élèves		242	65,3	26,0	8,7	,60	
Professionnalité – Différenciation pédagogique (α = 0,86 ; n=230)	Q32_12BS Proposer des défis appropriés aux élèves particulièrement avancés ou à haut potentiel	241	33,3	42,7	22,0	,65	
	Q32_13BS Répondre aux besoins des élèves à risque ou en difficulté d'apprentissage (autres que les EI/DAA)	243	11,9	30,5	57,6	,80	
	Q32_14BS Favoriser l'intégration pédagogique et sociale des élèves qui présentent des difficultés d'apprentissage, d'adaptation ou un handicap (EI/DAA)	241	15,8	32,0	52,3	,81	
	Q32_15BS Présenter, aux élèves en difficulté (EI/DAA), des tâches d'apprentissage, des défis et des élèves dans le groupe-classe qui les font progresser dans leur cheminement	244	13,5	34,0	52,5	,81	
	Q32_16BS Gérer les différences dans la classe et le rythme d'apprentissage	244	21,7	40,2	38,1	,79	
Professionnalité – Gestion des apprentissages (α = 0,78 ; n=221)	Q32_17BS Différenciation pédagogique en général	238	21,8	44,1	34,0	,79	
	Q32_18BS Utilisation de différentes méthodes d'enseignement	236	40,7	39,4	19,9	,80	
	Q32_19BS Exploitation pédagogique des TIC dans l'enseignement et l'apprentissage des élèves	241	41,1	38,2	20,7	,89	
	Q32_20BS Assistance directe (aide) dans ma classe	239	38,9	41,8	19,2	,74	
	Q32_21BS Réinvestissement sur mon enseignement en classe	238	33,7	45,0	19,3	,78	
	Q32_7BS Planification de l'enseignement et des situations d'apprentissage	241	27,4	42,7	29,9	,67	
Q32_11BS Évaluation des apprentissages des élèves	243	14,4	40,7	44,9	,60		

Méthode d'analyse en composantes principales, nombre de facteurs pour chacune des variables forcé à 1. α : Coefficient Alpha de Cronbach

Principal components analysis with 1 factor extracted for each category of needs. α : Cronbach Alpha Coefficient.

- 50 Le Tableau 1 met en évidence une diversité de besoins de soutien, lesquels sont ressentis par plus de la moitié des répondants voire par plus des trois quarts d'entre eux. Ces besoins correspondent à cinq catégories distinctes (typologie) de besoins de soutien validées par l'analyse factorielle confirmatoire : les besoins relatifs à la socialisation organisationnelle, les besoins de nature personnelle et psychologique, les besoins relatifs à la gestion de classe, les besoins relatifs à la différenciation pédagogique et les besoins relatifs à la gestion des apprentissages.
- 51 Les besoins de socialisation organisationnelle concernent notamment l'adaptation à la culture du milieu (81 %)⁹, la connaissance des attentes à son égard (75 %). Les besoins de nature personnelle et psychologique ont trait entre autres au besoin d'écoute et d'encouragement dans les moments difficiles (85 %), au besoin d'être rassuré et confirmé dans ce qui est fait (82 %) et à la gestion du stress (79 %). Les besoins en gestion de classe incluent la gestion des problèmes de comportement (91 %), la motivation des élèves (76 %). Les besoins de soutien en différenciation pédagogique ont trait principalement à la prise en charge des élèves en difficultés et à la gestion de l'hétérogénéité en classe ; les items de cette catégorie concernent une proportion très élevée de répondants, soit de 78 % à 88 %. Enfin, les besoins de soutien en gestion des apprentissages concernent particulièrement l'évaluation des apprentissages (87 %) ainsi que la planification de situations d'enseignement-apprentissages (73 %).

- 52 Pour les analyses comparatives des besoins de soutien entre sous-groupes, ce sont les catégories de besoins de soutien qui sont utilisées, et non des items pris individuellement.

4.3. Analyses comparatives des types de besoins de soutien selon les sous-groupes d'enseignants

- 53 Plusieurs tests ANOVA ont été effectués afin de vérifier s'il existait des différences entre les sous-groupes d'enseignants quant à la socialisation organisationnelle (SO), la dimension personnelle et psychologique (DPP), la professionnalité – gestion de classe (PGC), la professionnalité – différenciation pédagogique (PDP) et la professionnalité – gestion des apprentissages (PGA). Ces tests ANOVA ont été effectués sur les scores factoriels obtenus à partir des analyses factorielles confirmatoires. Des tests ANOVA ont également été effectués sur les groupes constitués à partir des variables régions administratives et disciplines hors formation. Toutefois, ces tests se sont avérés non significatifs. Nous présentons dans ce qui suit seulement les résultats significatifs des variables retenues.

4.3.1. L'ordre d'enseignement

- 54 Préalablement aux ANOVA, certains regroupements (formation générale des adultes et formation professionnelle) ont été nécessaires afin d'avoir assez de sujets dans les groupes pour être en mesure de conduire les analyses subséquentes. Les résultats des tests ANOVA pour les variables SO [$F = 4,39$; $p < 0,05$] et PGC [$F = 4,20$; $p < 0,05$] révèlent des différences statistiquement significatives entre les groupes appartenant à des ordres d'enseignement différents (Tableau 2). Ces différences se confirment avec les tests de Bonferroni, lesquels indiquent que les enseignants du préscolaire-primaire présentent en moyenne des besoins de soutien moins élevés que les enseignants du secondaire pour les besoins de SO et de PGC.

Tableau 2 : Tests ANOVA pour l'ordre d'enseignement.
Table 2: ANOVA tests for teaching level

	Préscolaire et primaire (n=129)		Secondaire (n=83)		Formation générale des adultes et formation professionnelle (n=29)		F	p	η^2
	M	ET	M	ET	M	ET			
SO	-,17 ^a	,98	,23 ^b	1,02	0,25	0,89	4,39*	,014	,04
DPP	,00	1,06	,05	0,92	-0,23	0,89	0,66	,519	,01
PGC	-,18 ^a	1,03	,22 ^b	0,95	0,20	0,87	4,20*	,016	,04
PDP	,01	1,06	,01	0,98	-0,03	0,78	0,01	,990	,00
PGA	,01	1,02	-,07	0,98	0,19	1,08	0,49	,615	,01

Notes : M : moyenne / mean ; ET : écart-type / standard deviation ; * : $p < 0,05$

4.3.2. La discipline, le champ d'enseignement

- 55 Les résultats des ANOVA révèlent des différences significatives sur les variables PGC [$F = 3,90$; $p < 0,01$] et PDP [$F = 7,21$; $p < 0,001$] selon les groupes appartenant à des disciplines ou champs d'enseignement différents (voir Tableau 3). Les tests de Bonferroni indiquent que le sous-groupe d'enseignants dits « spécialistes » (œuvrant en anglais langue seconde – ALS –, français langue seconde – FLS –, intégration linguistique – int. Ling –, arts

et EPS) présentent en moyenne des besoins de soutien en gestion de classe (PGC) plus élevés que ceux des enseignants en adaptation scolaire d'une part et que ceux qui sont titulaire au préscolaire et au primaire d'autre part. Les résultats à ces tests révèlent également que les enseignants en adaptation scolaire présentent en moyenne moins de besoins de soutien relatifs à la différenciation pédagogique (PDP) que ceux, respectivement du préscolaire-primaire (titulaires), de la formation générale au secondaire, de l'enseignement de matières de spécialités (anglais langue seconde – ALS –, français langue seconde – FLS –, int. linguistique, arts et éducation physique et à la santé – EPS) et ceux de la catégorie « autres et disciplines multiples).

Tableau 3 : Tests ANOVA pour la discipline, le champ d'enseignement.

Table 3: ANOVA tests for teaching discipline, teaching field

	Adaptation scolaire (n=40)		Préscolaire et primaire (n=88)		Formation générale au secondaire (n=42)		ALS, FLS, int. Linguistique, arts et EPS (n=42)		Autres et disciplines multiples (n=37)		F	p	η^2
	M	ET	M	ET	M	ET	M	ET	M	ET			
SO	,03	,96	-,16	1,01	,11	,96	,09	,96	,10	1,10	,84	,502	,02
DPP	-,03	,99	-,02	1,11	,18	,93	,07	,95	-,25	,82	,89	,471	,02
PGC	-,32 ^a	1,00	-,17 ^b	1,06	,28	,91	,38 ^c	,85	-,03	,92	3,90**	,004	,06
PDP	-,77 ^a	1,22	,17 ^d	,95	,19 ^d	,84	,19 ^d	,86	-,10 ^d	,85	7,21**	,000	,11
PGA	-,01	1,02	,08	1,05	-,16	,99	-,11	,80	,09	1,07	,53	,715	,01

Notes : M : moyenne / mean ; ET : écart-type / standard deviation ; ** : $p < 0,01$

4.3.3. Le champ de formation

- 56 Préalablement aux ANOVA, nous avons regroupé les sujets formés au baccalauréat en enseignement professionnel avec ceux du « baccalauréat en cours » (baccalauréat non encore terminé) et ceux ayant répondu « autre » afin d'avoir assez de sujets dans les groupes pour être en mesure de conduire les analyses subséquentes. En effet, trop peu de sujets formaient les groupes de baccalauréat en enseignement professionnel ($n=2$) et de bac en cours ($n=7$).
- 57 Les résultats des ANOVA révèlent des différences statistiquement significatives entre les moyennes des besoins de soutien des enseignants appartenant aux différents sous-groupes selon leur champ de formation pour les variables PGC [$F = 4,27$; $p < 0,01$] et PDP [$F = 8,38$; $p < 0,001$] (voir Tableau 4). Toutefois, les tests de Bonferroni ont révélé seulement des différences sur la variable PDP, les enseignants ayant un baccalauréat en adaptation scolaire et sociale ont en moyenne des besoins de soutien en différenciation pédagogique (PDP) moins élevés que, respectivement, ceux ayant un baccalauréat en enseignement préscolaire-primaire, un baccalauréat en enseignement secondaire, un baccalauréat en enseignement spécialisé et le sous-groupe « Autre ».

Tableau 4 : Tests ANOVA pour le champ de formation.
Table 4: ANOVA tests for field of study

	Bac enseignement préscolaire et primaire (n=95)		Bac enseignement secondaire (n=45)		Bac enseignement spécialisé (n=34)		Bac adaptation scolaire sociale (n=39)		Autre (n=37)		F	p	η^2
	M	ET	M	ET	M	ET	M	ET	M	ET			
SO	-,18	1,02	,15	,97	,05	1,00	,01	,95	,20	1,01	1,29	,273	,02
DPP	-,06	1,09	,03	,96	,10	,93	-,02	1,00	,04	,91	,18	,948	,00
PGC	-,20	1,02	,27	,90	,30	,81	-,33	1,03	,27	1,01	4,27**	,002	,07
PDP	,17 ^a	,89	,12 ^a	,85	,14 ^a	,89	-,85 ^b	1,21	,15 ^c	,89	8,38**	,000	,13
PGA	,04	1,04	-,28	,87	-,16	,79	,00	,98	,32	1,13	1,87	,117	,03

Notes : M : moyenne / mean ; ET : écart-type / standard deviation ; ** : $p < 0,01$

5. La discussion des résultats

- 58 Trois objectifs de recherche étaient au cœur du présent article. Le premier était de décrire et comprendre le travail enseignant tel que celui-ci est vécu et perçu au quotidien par les enseignants débutants, tandis que le deuxième et le troisième consistaient respectivement à analyser la nature des besoins de soutien et à voir s'il existe des différences significatives à ce sujet entre certains sous-groupes d'enseignants. Nous allons rappeler et discuter les principaux résultats qui se dégagent de nos analyses au regard de ces trois objectifs.
- 59 Au Québec comme dans la plupart des autres sociétés, le travail enseignant s'est complexifié et alourdi au cours des dernières décennies (Canadian Teachers' Tederation, 2014 ; Kamanzi *et al.*, 2007 ; Maranda *et al.*, 2011 ; OCDE, 2005 ; Tardif & Lessard, 1999). Les enseignants débutants ne sont pas épargnés de ce phénomène, d'autant plus qu'ils sont souvent à statut précaire et affectés à des écoles, des tâches et des groupes d'élèves difficiles (Maranda *et al.*, 2011 ; OCDE, 2005, 2015 ; Rayou & Véran, 2017). Aussi n'est-il pas étonnant que les enseignants débutants que nous avons interviewés perçoivent tous leur travail global comme complexe, lourd, exigeant, chronophage, énergivore et dont les limites semblent extensibles et poreuses.
- 60 La description que les enseignants interviewés font de leur travail au quotidien confirme la grande diversité des tâches à accomplir déjà évoquée par Tardif et Lessard (1999) et attestée par la convention collective des enseignants (CPNCF, 2016). En effet, les enseignants débutants ne font pas qu'enseigner aux élèves et exercer des tâches pédagogiques connexes, ils interagissent aussi avec les parents des élèves et différents acteurs scolaires, ils participent à la vie collective de l'école (réunions, comités, etc.) et réalisent plusieurs autres tâches de nature administrative (photocopies à faire, notes à consigner à l'informatique, fiches à remplir, suivis divers à faire, rapports à rédiger, etc.). Bref, en devenant enseignant en pleine responsabilité (contrairement aux stages), les enseignants débutants sont rapidement confrontés à ce que Perez-Roux et Lanéelle (2018) appellent « l'épreuve du réel¹⁰ » (profession exigeante et complexe) et trouvent difficile de faire adéquatement, dans un horaire de travail régulier (CPNCF, 2016), tout ce qui est demandé. Même si les enseignants interviewés adhèrent pleinement à leur mission première, qui est d'enseigner et de répondre aux besoins des élèves, en revanche ils se sentent dépassés par ces autres tâches dont ils découvrent souvent l'ampleur et la complexité en début de carrière. Ils sont particulièrement affectés par la part

administrative du travail, laquelle semble représenter un « gruge-temps » important au détriment de l'accomplissement de la fonction éducative. Ce phénomène (lourdeur administrative) vécu par ces enseignants est représentatif du malaise qui traverse actuellement la profession enseignante au Québec et au Canada (Canadian Teachers' Federation, 2014 ; Maranda *et al.*, 2011), de plus en plus soumise aux impératifs de la bureaucratisation du travail et à l'exigence de reddition des comptes. D'ailleurs, comme l'ont constaté Maranda *et al.* (2011) « gérer le temps de travail [...] est devenu une tâche en soi aux yeux des enseignants. » (p. 14). On comprend dès lors pourquoi bon nombre d'enseignants débutants (61 %) éprouvent un besoin de soutien moyen ou important quant à la « gestion du quotidien : gérer la multitude des tâches, être guidé dans les choix à faire, gestion du temps » (Mukamurera & Fontaine, 2017).

- 61 À cette diversité des tâches prescrites s'ajoute une part implicite du travail inhérente à chaque tâche si on l'analyse du point de vue de l'« activité » (Piot, 2005) que doit déployer l'enseignant. C'est ce que nous pourrions appeler la face cachée du travail enseignant, qui est elle-même porteuse de complexité. Par exemple, il se dégage des propos des enseignants interviewés que planifier l'enseignement-apprentissage n'est pas une tâche si simple, car elle requiert une activité d'appropriation du programme scolaire, de recherche, de réflexion, de décision, de transposition didactique, de création et d'adaptation des tâches d'apprentissage et du matériel pédagogique, etc. Les enseignants déplorent que ce temps de travail invisible ne soit pas reconnu. De même, l'activité d'enseignement dépasse largement l'action directe de transmettre les connaissances d'un programme scolaire à un groupe d'élèves, car c'est aussi assumer simultanément plusieurs autres rôles sans lesquels il n'y aurait pas ou peu d'apprentissages : motiver les élèves, animer le groupe, gérer les comportements, pacifier les conflits, éduquer, soutenir affectivement les élèves, donner les premiers soins, détecter les difficultés des élèves, répondre aux besoins individuels des élèves, etc. Ces différentes tâches dessinent en creux une identité professionnelle en tension, oscillant constamment entre le rôle d'enseignant (tel que les enseignants débutants se le représentaient), de pacificateur de conflits, de policier, d'orthopédagogue, de travailleur social, d'infirmier et de psychologue pour les élèves. Tout comme l'a constaté Beck (2017), ce chevauchement de rôles ou de buts engendre, chez les enseignants débutants interviewés, un sentiment de ne pas avoir assez de temps et de marge de manœuvre pour l'enseignement proprement dit. Plus particulièrement, ils affirment consacrer beaucoup de temps et d'énergie à la gestion de classe, au détriment du temps réel d'enseignement. Ce constat semble être généralisé parmi les enseignants au Québec (Maranda *et al.*, 2011) et ailleurs dans le monde (Guilbert et Périer, 2014 ; OCDE, 2012), mais les enseignants débutants le vivent sans doute de manière plus intense par manque d'expérience et de confiance en eux (CSE, 2014 ; OCDE, 2015 ; Rayou & Véran, 2017) ainsi que par manque de soutien formel approprié (Mukamurera & Desbiens, 2018 ; OCDE, 2015).
- 62 Enfin, comme nous l'avons déjà évoqué dans le cadre conceptuel, le travail est indissociable de ses conditions d'exercice (Durand, 1996 ; Leplat, 2004 ; Maroy, 2002). Cela est bien le cas chez les enseignants débutants ayant participé à notre recherche. Leurs propos ont révélé combien la lourdeur de leur travail est accentuée par l'hétérogénéité dans la classe, l'intégration des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage, la disponibilité du matériel et des ressources pour la classe, le nombre d'élèves pris en charge, l'enseignement à des classes multiniveaux, l'affectation à des tâches fragmentées et parfois des disciplines pour lesquelles ils ne sont pas formés,

l'enseignement de plusieurs matières à plusieurs groupes d'élèves différents, les tâches instables, etc. Or, à la différence des enseignants permanents, qui occupent habituellement un poste stable dans un établissement et dont la tâche est généralement bien circonscrite, les enseignants débutants (surtout à statut précaire) sont souvent exposés simultanément ou du moins successivement à plusieurs de ces conditions difficiles dont l'effet cumulatif peut s'avérer particulièrement néfaste. D'ailleurs, ces conditions font partie directement ou indirectement des sources potentielles de stress chez les enseignants en général (Canadian Teachers' Federation, 2014 ; Maranda *et al.*, 2011 ; Royer, Loiselle, Dusseault, Cossette, & Deaudelin, 2001 ; Sugden, 2010).

- 63 En somme, la complexité et la lourdeur du travail chez les enseignants se manifestent, non seulement par le fait de gérer une diversité de tâches visibles et invisibles et de travailler de nombreuses heures par semaine (surcharge quantitative), mais aussi par le sentiment de débordement, d'avoir peine à suffire à la tâche, de manquer de temps et d'être constamment dans l'urgence. Comme le disent les enseignants interrogés, il y a toujours quelque chose à faire, une absence de limite entre ce qui est fait, ce qui doit être fait, ce qui pourrait être fait et ce qui reste à faire, comme si le temps de travail était une sorte de course en avant dont le terme est sans cesse repoussé. Ce manque ou cette impossibilité de tout assumer pleinement avec la satisfaction du devoir accompli se traduit subjectivement par une impression de lourdeur, d'intensification et de pénibilité de la tâche et cette impression peut provoquer et provoque effectivement chez certains enseignants un sentiment de frustration, d'épuisement, sinon même de la souffrance et une remise en question du projet professionnel. Cela conforte l'idée qu'au-delà du travail dans ce qu'il a de prescrit et de quantifiable selon la description officielle de la fonction, il y a aussi une forte dimension affective et expérientielle dans la réalité du quotidien des enseignants (Ballet & Kelchtermans, 2009 ; Maranda *et al.*, 2011), laquelle mérite d'être mieux reconnue par les responsables scolaires à tous les niveaux du système éducatif. D'ailleurs, considérant les multiples adaptations et apprentissages que les enseignants débutants doivent réaliser, la surcharge affective et cognitive (Perez-Roux & Lanéelle, 2018) est un risque à considérer.
- 64 Cette situation complexe vécue par les enseignants débutants semble très préoccupante, non seulement parce qu'elle s'avère avoir un impact négatif sur le plan personnel, tel que mentionné dans le paragraphe précédent, mais aussi parce que, selon certains auteurs, l'intensification du travail enseignant a un effet potentiellement nuisible sur la pédagogie des enseignants et sur leurs élèves (Beck, 2017 ; Canadian Teachers' Federation, 2014 ; Maranda *et al.*, 2011).
- 65 Ce portait du travail enseignant tel que vécu au quotidien par les enseignants débutants soulève la question de leur soutien. À cet égard, les résultats quantitatifs (issus d'un plus grand échantillon de répondants) que nous avons présentés ont permis de confirmer la diversité et la prépondérance de certains besoins de soutien perçus par les enseignants débutants et surtout, de confirmer les principaux domaines ou catégories de ces besoins.
- 66 Les différents besoins de soutien se regroupent autour de cinq catégories que nous rappelons ici : les besoins relatifs à la socialisation organisationnelle, les besoins relatifs à la gestion de classe, les besoins relatifs à la gestion des apprentissages, les besoins relatifs à la différenciation pédagogique et, enfin, les besoins de nature personnelle et psychologique. Ces catégories de besoins de soutien sont cohérentes avec les descriptions faites par les enseignants quant à la complexité de leur travail et aux multiples défis auxquels ils sont confrontés dans l'exercice de leur travail. Elles traduisent les

modifications que les enseignants doivent opérer dans leurs pratiques pédagogiques et leur professionnalisme pour répondre aux nouveaux défis liés notamment aux attitudes et comportements des élèves, à la grande hétérogénéité en classe, à l'intégration massive des élèves en difficulté dans les classes régulières, à l'organisation collective du travail et à la participation à la vie de l'école (CSE, 1984 ; Gouvernement du Québec, 2001 ; Kamanzi *et al.*, 2007 ; Rayou & Véran, 2017). Si ces aspects préoccupent tous les enseignants, le défi est encore accentué pour les enseignants débutants qui, malgré leur expérience professionnelle limitée, doivent souvent prendre en charge les classes les plus difficiles et faire face à la précarité et l'instabilité des conditions de travail (Auclair Tourigny, 2017 ; Maranda *et al.*, 2011). Cela remet en question les pratiques d'affectation et de soutien qui ne tiendraient pas compte du « statut de débutant », voire de « nouvel enseignant » dans une école.

67 Nous avons observé quelques variations (tests ANOVA) dans les types de besoins de soutien selon l'ordre d'enseignement, le champ d'enseignement et le champ de formation. Les enseignants du préscolaire-primaire présentent en moyenne des besoins de soutien moins élevés que les enseignants du secondaire pour les besoins relatifs à la gestion de classe et à la socialisation organisationnelle. Cet enjeu d'une gestion de classe plus laborieuse au secondaire est ressorti aussi des entrevues, notamment en raison des comportements indisciplinés des élèves et de la difficulté à les mobiliser dans les activités d'apprentissage. Un rapport de la C.E.T.E.E.S (1975b) avait d'ailleurs révélé que les enseignants du secondaire étaient beaucoup moins satisfaits de la motivation de leurs élèves. Cette différence s'explique par la spécificité du secondaire en raison du nombre élevé de groupes-classes et d'élèves pris en charge par année ainsi que des caractéristiques de ces derniers. Par conséquent, comme le souligne le CSE (2014) :

« Il faut souvent plus de temps pour établir une relation significative avec les élèves et influencer positivement la dynamique de groupe. Par ailleurs, au secondaire, les enseignants s'adressent à des élèves qui sont davantage en mesure de résister à ce qui leur est proposé comparativement aux élèves du primaire, ce qui peut avoir une incidence plus ou moins négative sur la relation enseignant-élève et sur la gestion de classe. » (p. 8)

68 Concernant les besoins de socialisation organisationnelle, l'identité disciplinaire forte au secondaire ainsi que la taille des établissements scolaires et une organisation de l'espace de travail divisée par disciplines peuvent créer une distance entre enseignants et représenter ainsi un défi supplémentaire pour l'intégration et la collaboration au sein de l'équipe-école.

69 Par rapport au champ et à la discipline d'enseignement, les résultats révèlent que les enseignants du domaine de l'adaptation scolaire (enseignement et formation) présentent en moyenne moins de besoins de soutien relatifs à la différenciation pédagogique que les autres. Il est possible que ces enseignants soient plus à l'aise avec cet aspect de leur travail. D'ailleurs, les résultats d'une enquête pancanadienne (Kamanzi *et al.*, 2007) montrent que les enseignants en adaptation scolaire sont plus nombreux à être satisfaits de leur travail en ce qui a trait à l'hétérogénéité dans la classe. Précisons que si les enseignants en adaptation scolaire se distinguent des autres enseignants par rapport à la différenciation pédagogique, c'est possiblement que, contrairement aux autres, leur formation est davantage orientée vers le développement de compétences au regard de l'adaptation de l'enseignement à des élèves ayant des caractéristiques et des besoins particuliers, et plus spécifiquement les élèves handicapés ou en difficulté d'apprentissage ou d'adaptation (Gouvernement du Québec, 2001). Or, suite à l'intégration accrue des

élèves en difficulté, les enseignants du régulier sont de plus en plus appelés à répondre aux besoins de l'adaptation scolaire (Maranda *et al.*, 2011), mais sans une formation appropriée ni les ressources suffisantes pour y faire face facilement.

- 70 Enfin, à la lumière des différences observées entre les groupes quant à l'importance de certains types de besoins de soutien, il apparaît important de prendre en considération les réalités de travail et les spécificités propres aux sous-groupes d'enseignants afin de concevoir des dispositifs et des modalités de soutien adaptés.

6. Conclusion

- 71 L'objectif de ce texte était de décrire et de comprendre la nature et la complexité du travail enseignant tel que vécu par les enseignants en insertion professionnelle, tout en mettant en évidence les catégories de besoins de soutien qu'ils expriment et les variations possibles entre des sous-groupes d'enseignants.
- 72 Comme le montrent les nombreux travaux cités dans les premières parties de ce texte, même les enseignants expérimentés sont confrontés aujourd'hui à un alourdissement et à une complexification de leur travail. Or, nos entrevues et notre enquête indiquent que ces phénomènes impactent fortement sur les enseignants débutants, d'autant plus que, contrairement aux enseignants permanents, ils sont sujets à des facteurs d'alourdissement particuliers tels que l'affectation à des tâches et des groupes-classes difficiles, la précarité des conditions de travail et la mobilité professionnelle. De plus, leurs compétences ne sont pas encore consolidées suffisamment.
- 73 Il découle clairement de nos analyses que la plupart des nouveaux enseignants vivent les premières années de leur carrière sous le mode de la survie professionnelle, en devant gérer tant bien que mal un stress intense résultant d'une tâche dont ils ne parviennent pas à contrôler les limites ni les conditions et qui finit, dans bien des cas, par les laisser frustrés, épuisés, voire désemparés devant tout ce qu'il leur reste à faire. La charge de travail perçue semble dépasser significativement le temps de travail prescrit et cela donne le sentiment d'un travail lourd, chronophage, énergivore et mal reconnu.
- 74 Traditionnellement, l'évolution professionnelle des enseignants a été conçue comme une suite d'étapes ou de phases débouchant progressivement, d'une part, sur une maîtrise accrue de tous les aspects du travail enseignant, et d'autre part, sur une plus grande stabilité professionnelle. Or, à la lumière des résultats de nos analyses, on peut se demander si ce modèle séquentiel et cumulatif est toujours pertinent, dans la mesure où l'insertion professionnelle, conçue comme première phase de la carrière enseignante, est vécue comme une sorte de courses à obstacles dont les protagonistes — les enseignants débutants — ne maîtrisent ni le déroulement ni l'aboutissement.
- 75 Les nombreux et très variés défis et besoins de soutien exprimés par les enseignants débutants nous semblent aller dans ce sens. En effet plutôt que d'être une suite naturelle à la formation, un nouvel espace/temps d'apprentissage du travail enseignant pour les enseignants débutants, l'insertion devient pour eux un saut dans l'inconnu au cours duquel ils perdent les repères acquis durant la formation, un peu comme s'ils devaient réapprendre un nouveau « métier » pour lequel ils ont été peu préparés. Le soutien aux enseignants débutants ainsi que l'amélioration de leurs conditions de travail semblent alors constituer des voies prometteuses afin d'assurer la qualité du travail auprès des élèves, de faciliter le développement professionnel, de préserver la santé et d'améliorer la

réention¹¹ de la relève enseignante. Par ailleurs, la formation initiale des enseignants devrait aussi être revisitée pour être arrimée autant que possible à l'évolution du travail enseignant où, comme cela paraît en filigrane des différents résultats présentés, les compétences pédagogiques, sociales, organisationnelles et émotionnelles sont devenues centrales. C'est un peu dans cet esprit que l'OCDE (2017) invite les établissements de formation des enseignants à :

« répartir de manière équilibrée les différents types de connaissances importantes comme la connaissance du contenu pédagogique, la pédagogie en général ou encore de nouvelles connaissances apportées par les sciences de l'éducation ou par un domaine pluridisciplinaire » (p. 7).

- 76 Enfin, les dernières enquêtes d'envergure nationale sur la tâche des enseignants au Québec remontant de plus d'une trentaine d'années (C.E.T.E.E, 1975a ; CSE, 1984), une nouvelle enquête exhaustive sur la tâche des enseignants s'avère nécessaire pour une meilleure connaissance de la tâche et de l'intensification du travail de l'enseignant aujourd'hui. Après tout, les réalités sociales et scolaires se sont modifiées au fil du temps, tout comme les attentes envers l'école et les enseignants, et cela modifie sans doute en profondeur le travail de ces derniers.

BIBLIOGRAPHIE

- Auclair Tourigny, M. (2017). *Besoins de soutien des enseignants du primaire québécois : analyse thématique de leurs perceptions en vue d'offrir des pistes d'amélioration pour quatre aspects de leur pratique professionnelle*. Thèse de doctorat en psychologie, Faculté des lettres et sciences humaines, Université de Sherbrooke, Sherbrooke, Québec.
- Ballet, K., & Kelchtermans, G. (2009). Struggling with workload: Primary teachers' experience of intensification. *Teaching and Teacher Education, 25*(8), 1150-1157. Récupéré à <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.02.012>
- Barkauskaitė, M., & Meškauskienė, A. (2017). Problems and Support Needs of Beginning Teachers during the First Years in the Profession. *European Journal of Social Sciences Education and Research, 4* (3), 89-95.
- Barrère, A., Saujat, F., & Lantheaume, F. (2008). Rendre visible le travail enseignant. Questions de méthodes. *Recherche et formation, 57*, 89-101.
- Beck, J. L. (2017). The weight of a heavy hour: understanding teacher experience of work intensification. *McGill Journal of Education, 52*(3), 617-636.
- Bickmore, D. L., & Bickmore, S. T. (2010). A multifaceted approach to teacher induction. *Teaching and Teacher Education, 26*, 1006-1014.
- Blanchard-Laville, C. (2001). *Les enseignants entre plaisir et souffrance*. Paris, France : Presses universitaires de France.
- Bouchard, P. (1992). *Métier impossible. La situation morale des enseignants*. Paris, France : ESF éditeur.

- Burris, S., & Keller, J. (2008). Professional roles and responsibilities: Challenges for induction teachers. *Journal of Agricultural Education*, 49(2), 118-129.
- Canadian Teachers' Federation (2014). *Highlights of CTF Survey on the Quest for Teacher Work-Life Balance*. Récupéré à <https://www.ctf-fce.ca/Research-Library/Work-Life-Balance-Survey-DW-CAPTO.pdf>
- Ciavaldini-Cartaut, S., Marquie-Dubie, H., & d'Arripe-Longueville, F. (2017). Pénibilité au travail en milieu scolaire, stratégie de faire face et stratégie de défense chez les enseignants débutants : un autre regard sur les éléments contributifs d'une vulnérabilité au phénomène de décrochage professionnel. *Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé*, 19(2), 1-29.
- Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant (2002). *Offrir la profession en héritage : avis du COFPE sur l'insertion dans l'enseignement*. Québec, Qc : COFPE.
- Comité patronal de négociation pour les commissions scolaires francophones (2016). *Entre intervenue entre d'une part, le Comité patronal de négociation pour les commissions scolaires francophones et d'autre part, la Centrale des syndicats du Québec*. [convention collective 2015-2020]. Récupéré à http://cpn.gouv.qc.ca/fileadmin/documents/CPNCF/04_Conv_coll_2015_2020/enseignant/2017-11-09_FSE_Conv_2015-2020_ajour.pdf
- Commission d'étude de la tâche des enseignants de l'élémentaire et du secondaire – C.E.T.E.E.S – (1975a). *Rapport de la C.E.T.E.E.S. Analyse qualitative de la tâche des enseignants de l'élémentaire et du secondaire*. Annexe C. Québec, Qc : Gouvernement du Québec.
- Commission d'étude de la tâche des enseignants de l'élémentaire et du secondaire – C.E.T.E.E.S – (1975b). *Rapport de la C.E.T.E.E.S. Sondage auprès des enseignants de l'élémentaire et du secondaire*. Annexe A. Québec, Qc : Gouvernement du Québec.
- Conseil de l'Union européenne (2009). Conclusion du Conseil du 12 mai 2009 concernant un cadre stratégique pour la coopération européenne dans le domaine de l'éducation et de la formation (« Éducation et formation 2020 »). *Journal officiel de l'Union européenne*, IV (Informations), C119, p. 1-10.
- Conseil supérieur de l'éducation – CSÉ. (1984). *La condition enseignante*. Avis au ministre de l'Éducation. Québec, Qc : Gouvernement du Québec.
- Conseil supérieur de l'éducation – CSÉ. (2014). *Le développement professionnel, un enrichissement pour toute la profession enseignante*. Québec, Qc : Gouvernement du Québec.
- D'Arribo, D. (2017). Portrait de la formation générale des jeunes au Québec. In J. Marcelin & C. Montmarquette (Eds.), *Le Québec économique 7. Éducation et capital humain* (p. 93-118). Québec, Qc : Presses de l'Université Laval.
- De Stercke, J., De Lièvre, B., Temperman, G., Cambier, J.-B., Renson, J.-M., Beckers, B., Leemans, M., & Marechal, C. (2010). Difficultés d'insertion professionnelle dans l'enseignement secondaire ordinaire en Belgique francophone. *Éducation et formation*, e-294, 137-148.
- Ducrey, F., Hrizi, Y., & Moubarak-Nahra, E. I. (2010). *Analyse de la charge de travail des enseignants du secondaire*. Genève : Département de l'instruction publique, de la culture et du sport – Service de la recherche en éducation. Récupéré à <https://edudoc.ch/record/38911/files/ATE1.pdf>
- Durand, M. (1996). *L'enseignement en milieu scolaire*. Paris, France : Presses universitaires de France.
- Field, A. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics* (4^e édition). London, UK : Sage.

- Forseille, A., & Raptis, H. (2016). Future Teachers Clubs and the socialization of pre-service and early career teachers. *Teaching and Teacher Education*, 59, 239-246.
- Fortin, M.-F., & Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche. Méthodes quantitatives et qualitatives* (3^e éd.). Montréal, Qc : Chenelière Éducation (1^{re} éd. 2006).
- Ganassali, S. (2014). *Enquêtes et analyse de données avec Sphinx*. Montreuil, France : Pearson.
- Glass, V. G., & Hopkins, K. D. (1996). *Statistical Methods in Education and Psychology* (3^e édition). Boston, MA : Pearson.
- Goigoux, R. (2007). Un modèle d'analyse de l'activité des enseignants. *Éducation et didactique*, 1(3), 47-70.
- Gouvernement du Québec (2001). *La formation à l'enseignement. Les orientations et les compétences professionnelles*. Québec, Qc : Ministère de l'Éducation du Québec.
- Guilbert, P., & Périer, P. (2014). L'expérience des professeurs débutants : analyse des épreuves et enjeux de formation. *Formation et profession*, 22(1), 1-12.
- Hélou, C., & Lantheaume, F. (2008). Les difficultés au travail des enseignants. Exception ou part constitutive du métier ? *Recherche et formation*, 57, 65-78.
- Houffort, N., & Sauvé, F. (2010). *Santé psychologique des enseignants de la Fédération autonome de l'enseignement*. Québec, Qc : École nationale d'administration publique.
- Jarty, J. (2011). Le travail invisible des enseignants « hors les murs ». *Ethnographiques.org*, numéro 23 [en ligne]. <http://www.ethnographiques.org/2011/Jarty> (consulté le 10.02.2018).
- Kamanzi, P.-C., Lessard, C., Riopel, M.-C., Blais, J.-G., Larose, F., Wright, A., & Bourque, J. (2007). *Les enseignants et les enseignantes au Canada : contexte, profil et travail*. Montréal, Qc : Chaire de recherche du Canada sur le personnel et les métiers de l'Éducation.
- Karnas, G., & Salengros, P. (2017). L'analyse du travail trente ans après Ombredane et Faverge. *Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé*, 19(2), 1-9.
- Karsenti, T., Collin, S., & Dumouchel, G. (2013). Le décrochage enseignant : état des connaissances. *International Review of Education*, 59(5), 549-568.
- Kutsyuruba, B., & Walker, K.D. (2017) (Eds.). *The Bliss and Blisters of Early Career Teaching: A Pan-Canadian Perspective*. Burlington, ON : Word & Deed Publishing.
- Lantheaume, F., & Hélou, C. (2008). *La souffrance des enseignants : Une sociologie pragmatique du travail enseignant*. Paris, France : Presses Universitaires de France.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3^e éd.). Montréal, Qc : Guérin (1^{re} éd. 1988).
- Leplat, J. (2004). L'analyse psychologique du travail. *Revue européenne de psychologie appliquée*, 54, 101-108.
- Lessard, C., & Tardif, M. (1996). *La profession enseignante au Québec 1945-1990. Histoire, structure, système*. Montréal, Qc : Les presses de l'Université de Montréal.
- Lessard, C., & Tardif, M. (2003). *Les identités enseignantes. Analyse de facteurs de différenciation du corps enseignants québécois 1960-1990*. Sherbrooke, Qc : Éditions du CRP.
- Létourneau, E. (2014, mai). *Démographie et insertion professionnelle : une étude sur le personnel enseignant des commissions scolaires du Québec*. Communication présentée au Congrès de l'Acfas, Montréal, QC. Récupéré à http://www.ciqss.umontreal.ca/Docs/Colloques/2014_ACFAS/Esther%20L%C3%A9tourneau.pdf

- Maranda, M.-F., Marché-Paillé, A., & Viviers, S. (2011). Comprendre la souffrance des enseignantes et des enseignants. In M.-F. Maranda & S. Viviers (Eds), *L'école en souffrance. Psychodynamique du travail en milieu scolaire* (p. 5-49) Québec, Qc : Presses de l'Université Laval.
- Maroy, C. (Ed.) (2002). *L'enseignement secondaire et ses enseignants. Une enquête dans le réseau d'enseignement libre subventionné en Communauté française de Belgique*. Bruxelles, Belgique : De Boeck Supérieur.
- Maroy, C. (2008). Perte d'attractivité du métier et malaise enseignant : le cas de la Belgique. *Recherche et formation*, 57(1), 23-38.
- Maroy, C. (Ed.) (2013). *L'école à l'épreuve de la performance : Les politiques de régulation par les résultats*. Bruxelles, Belgique : De Boeck Supérieur.
- Mukamurera, J. (1998). *Étude du processus d'insertion professionnelle de jeunes enseignants à partir du concept de trajectoire*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université Laval, Québec.
- Mukamurera, J., & Desbiens, J.-F. (2018). L'offre de soutien aux enseignants débutants : où en sommes-nous ? *Les Cahiers de l'AQPF*, 8(3), 22-25.
- Mukamurera, J., & Fontaine, S. (2017). Les premières années d'enseignement : Réalité professionnelle, besoins de soutien et mesures d'insertion offertes dans les commissions scolaires au Québec. In B. Kutsyuruba & K. D. Walker (Eds), *The Bliss and Blisters of Early Career Teaching: A Pan-Canadian Perspective* (p. 181-203). Burlington, ON : Word & Deed Publishing.
- Mukamurera, J., & Martineau, S. (2013). *Enquête auprès des enseignantes et enseignants débutants au Québec. Les besoins de soutien des enseignantes et enseignants débutants et les pratiques d'aide à l'insertion professionnelle : portrait, apports et limites*. Sherbrooke, Qc : Université de Sherbrooke.
- Mundt, J. P., & Connors, J. J. (1999). Problems and challenges associated with the first years of teaching agriculture: A framework for preservice and inservice education. *Journal of Agricultural Education*, 40(1), 38-48.
- Organisation de coopération et de développement économiques – OCDE (2005). *Le rôle crucial des enseignants. Attirer, former et retenir des enseignants de qualité*. Paris, France : OCDE.
- Organisation de coopération et de développement économiques – OCDE (2012). Enseignants débutants : quel soutien leur apporter ? *L'enseignement à la loupe*, n° 2. Paris, France : OCDE.
- Organisation de coopération et de développement économiques – OCDE (2015). *Nouveaux enseignants : quel soutien ? L'enseignement à la loupe*, n° 11. Paris, France : OCDE.
- Organisation de coopération et de développement économiques – OCDE (2017). Les enseignants débutants se sentent-ils préparés à l'enseignement ? *Enseignement à la loupe*, n° 17. Paris, France : OCDE.
- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (4^e éd.). Paris, France : Armand Colin.
- Perez-Roux, T., & Lanéelle, X. (2018). Les enseignants débutants du secondaire : expérience, tensions, épreuves. In D. Adé & T. Piot (Eds.), *La formation entre universitarisation et professionnalisation : tensions et perspectives dans des métiers de l'interaction humaine* (p. 21-43). Mont-Saint-Aignan, France : Presses universitaires de Rouen et du Havre.
- Pfister, C. C. (2006). Problems of beginning teachers at the secondary level. *Teaching and Leadership - Dissertations*. 28. Récupéré à https://surface.syr.edu/tl_etd/28

- Piot, T. (2005). Introduction. L'extension de l'espace professionnel enseignant. In J.-F. Marcel, & T. Piot (Eds.). *Dans la classe, hors de la classe : l'évolution de l'espace professionnel des enseignants* (p. 17-26). Lyon, France : Institut national de recherche pédagogique.
- Proulx, J.-P. (2009). *Le système éducatif du Québec. De la maternelle à l'université*. Montréal, Qc : Chenelière Éducation.
- Rayou, P., & Véran, J.-P. (2017). Introduction. Devenir enseignant aujourd'hui : des incertitudes porteuses ? *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 74, 37-46.
- Royer, N., Loisel, J., Dusseault, M., Cossette, F., & Deaudelin, C. (2001). Le stress des enseignants québécois à divers étapes de leur carrière. *Vie pédagogique*, 119, 5-7.
- Sugden, N.A. (2010). *Teacher Workload: A Formula for Maximizing Teacher Performance and Well-Being*. Thèse de doctorat, Walden University, Minneapolis, MN.
- Tabachnick, B.G., & Fidell, L.S. (2013). *Using Multivariate Statistics*. Boston : Pearson.
- 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*. Québec, Qc : Les Presses de l'Université Laval.
- Tardif, M., & Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien. Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*. Bruxelles, Belgique : De Boeck Université.
- Tardif, M., & LeVasseur, L. (2010). *La division du travail éducatif. Une perspective nord-américaine*. Paris, France : Presses universitaires de France.
- Tardif, M., & Mukamurera, J. (déc. 2017). La profession enseignante et sa formation. In J. Marcelin & C. Montmarquette (Eds.), *Le Québec économique 7. Éducation et capital humain* (p. 151-175). Québec, Qc : Les Presses de l'Université Laval.
- van Velzen, C., van der Klink, M., Swennen, A., & Yaffe, E. (2010). The induction and needs of beginning teacher educators. *Professional Development in Education*, 36(1-2), 61-75
- Veyrac, H., & Asloum, N. (2009). Les tâches appropriées des professeurs d'enseignement professionnel : Illustration du hiatus entre travail en entreprise et formation. *Activités*, 6(1), 68-86.
- Wang, J., & Odell, S. J. (2002). Mentored Learning to Teach According to Standards-Based Reform: A Critical Review. *Review of Educational Research*, 72(3), 481-546.
- Weva, K. W. (1999). Insertion professionnelle des nouveaux enseignants : responsabilité de l'administration scolaire. In J.-C. Héту, M. Lavoie, & S. Baillauquès (Eds.), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle. Un processus de socialisation ? De professionnalisation ? De transformation ?* (p. 187-208). Bruxelles, Belgique : De Boeck et Larcier.

NOTES

1. La notion d'activité est ici employée au sens courant du terme.
2. Ces sous-groupes ont été formés selon l'ordre d'enseignement, la discipline / champ d'enseignement, le champ de formation, la région administrative et l'enseignement de disciplines hors de son champ de formation initiale à l'enseignement.
3. Cette recherche a été réalisée grâce au soutien financier du Conseil de recherche en sciences humaines du Canada et du CRIFPE-Sherbrooke.
4. Au Québec, l'adaptation scolaire correspond à l'éducation spéciale auprès des élèves handicapés et/ou en difficulté d'adaptation et d'apprentissage (EHDA). La vaste majorité de ces

élèves sont intégrés en classe régulière et leur éducation relève donc en premier lieu des enseignants « ordinaires », c'est-à-dire qui ne sont pas formés en adaptation scolaire.

5. Par exemple, le français de secondaire 1 et le français de secondaire 4 sont deux matières différentes de la discipline scolaire « Français, langue d'enseignement »).

6. Au Québec, le salaire des enseignants est fixé par la convention collective, selon une échelle salariale unique basée sur le niveau de scolarité reconnu (17 années de scolarité ou moins, 18 années, 19 années ou plus sans doctorat de 3^e cycle, 19 années ou plus avec doctorat de 3^e cycle), l'échelon d'expérience établi pour chaque enseignant, et au prorata du pourcentage de la tâche éducative qu'il assume par rapport à la tâche éducative de l'enseignant à temps plein. Ainsi, sauf dans des cas exceptionnels prévus par la convention collective (exemples : prime d'isolement et d'éloignement, compensation de dépassement du nombre d'élèves d'un groupe à plus d'une année d'études), il n'y a pas d'heures supplémentaires de travail payées. (CPNCF, 2016).

7. L'indice de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) est une mesure d'adéquation de la solution factorielle. Il donne un aperçu global de la qualité des corrélations entre les items. Il varie de 0 à 1. Lorsque sa valeur est supérieure à 0,70, il est qualifié de bon. Si cette valeur dépasse 0,80, il est excellent.

8. Comme en témoignent les résultats quantitatifs de type descriptif (fréquences), ces quatre items éliminés de la typologie ne sont pas moins importants dans l'expérience des enseignants. Ils sont éliminés seulement pour saturations insuffisantes. Ce sont les suivants, accompagnés de la fréquence des répondants considérant avoir ressenti un besoin de soutien moyen ou important : 5 - Connaissance des rouages administratifs et syndicaux relatifs à l'octroi des contrats, à l'affectation et aux avantages sociaux (93 %) ; 6 - Appropriation et mise en œuvre des orientations du PFEQ (71 %) ; 22 - Faire participer les parents dans le cheminement scolaire de leur enfant (59 %) ; 24 - Organiser le quotidien : gérer la multitude de tâches, être guidé dans les choix à faire, gestion du temps, etc. (61 %).

9. Les pourcentages indiqués pour chaque item correspondent à l'addition des pourcentages du tableau 1 des niveaux de besoin de soutien moyen et de besoins de soutien important. Par exemple, 81 % correspond à l'addition de 52,3 % et de 28,9 %.

10. La notion d'épreuve fait ici référence à un défi important, que les enseignants sont contraints d'affronter seuls, avec leurs propres ressources lors de leur entrée en fonction. Perez-Roux et Lanéelle (2018) parlent d'« épreuve du réel ». Cette épreuve renvoie aux tensions vécues par les débutants entre le métier rêvé, le métier prescrit et le métier réel, au moment où ils découvrent une profession plus complexe et exigeante que ce qu'ils avaient pensé, une profession dont les contours restent flous.

11. La rétention de la relève enseignante renvoie au maintien du personnel enseignant débutant dans la profession enseignante en général (le contraire de l'abandon ou du décrochage professionnel), mais aussi dans un milieu de travail particulier tel qu'une commission scolaire ou une école. Le versant négatif de la rétention du personnel est la déperdition, qui combine l'abandon de la profession et la désertion d'un établissement d'enseignement pour un autre.

RÉSUMÉS

Notre recherche tente, d'une part, de mettre en lumière le travail enseignant tel que vécu au quotidien par les enseignants débutants et, d'autre part, de cerner la nature des besoins de soutien ressentis durant leurs premières années d'enseignement. Notre appui théorique relève

d'une approche globale et multidimensionnelle de l'insertion professionnelle et du travail enseignant. La recherche réalisée comporte un volet qualitatif reposant sur 32 entrevues semi-structurées et un volet quantitatif basé sur une analyse secondaire des données d'un questionnaire (250 répondants). Les résultats qualitatifs mettent en évidence la diversité et la lourdeur des tâches, ainsi que l'écart perçu entre la charge de travail reconnue et l'intensité de la charge réelle tel que vécue au quotidien. En complément, les résultats quantitatifs confirment la nature plurielle des besoins de soutien selon cinq volets : la socialisation organisationnelle, la gestion de classe, la gestion des apprentissages, la différenciation pédagogique et le volet personnel et psychologique. Des analyses comparatives à l'aide des tests ANOVA montrent quelques différences selon l'ordre et le champ d'enseignement ainsi que le domaine de formation. Ce sont là des éléments qui apportent un regard nouveau sur le travail enseignant et offrent des pistes pouvant guider l'offre de soutien aux enseignants débutants et la conception des programmes de formation à l'enseignement.

Our research aims, on the one hand, to highlight teaching work as experienced by novice teachers on a daily basis and, on the other hand, to identify the nature of perceived support needs during their first years of teaching. Our theoretical framework is based on a global and multidimensional approach to professional integration and teaching work. The study includes a qualitative component based on 32 semi-structured interviews and a quantitative component based on a secondary analysis of data survey (250 respondents). The qualitative results revealed task diversity and heaviness, as well as differences between recognized workloads and actual teaching loads, as experienced on a daily basis. In addition, the quantitative results confirmed the multidimensional nature of support needs in five areas : organizational socialization, classroom management, learning management, educational differentiation and personal and psychological aspects. Comparative analyses using ANOVA tests showed some differences between the groups of teachers on their perception of support needs, in terms of teaching orders, fields of teaching and fields of training. These results bring new insights into teaching work and offer avenues to guide support offers to beginning teachers and the design of teacher programs.

INDEX

Mots-clés : insertion professionnelle, travail enseignant, charge de travail, conditions de travail, besoins de soutien, enseignants débutants

Keywords : professional integration, teacher's work, working conditions, support needs, work load, beginning teachers

AUTEURS

JOSÉPHINE MUKAMURERA

Université de Sherbrooke - josephine.mukamurera@usherbrooke.ca

SAWSEN LAKHAL

Université de Sherbrooke - sawsen.lakhal@usherbrooke.ca

MAURICE TARDIF

Université de Montréal - maurice.tardif@umontreal.ca