

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE
Faculté d'éducation

Les types de besoins de soutien des enseignants en insertion professionnelle au
Québec et leur perception de l'aide reçue

par
Geneviève Carpentier

Thèse présentée à la Faculté d'éducation
en vue de l'obtention du grade de
Philosophiae Doctor, Ph. D.
Doctorat en éducation

Avril 2019
© Geneviève Carpentier, 2019

Don't be afraid to ask questions.
Don't be afraid to ask for help when
you need it. I do that every day.
Asking for help isn't a sign of
weakness, it's a sign of strength
because it shows you have the
courage to admit when you don't
know something, and that then
allows you to learn something new.

- Barack Obama

Cette thèse est rédigée sous la forme d'articles scientifiques, comme il est stipulé dans les règlements des études de cycles supérieurs (Article 5.2 du Règlement facultaire des études de 2e et 3e cycles et dans les Règles institutionnelles pour les mémoires et thèses par articles) de l'Université de Sherbrooke. L'approbation pour produire une thèse par articles a été octroyée à Geneviève Carpentier par la personne responsable du doctorat en éducation et par le vice-décanat aux études supérieures et à la recherche. Les noms de la directrice de recherche et des deux codirectrices de recherche apparaissent comme coauteurs des articles soumis pour publication.

SOMMAIRE

Cette thèse porte sur les types de besoins de soutien des enseignants¹ en insertion professionnelle et sur l'adéquation entre leurs besoins de soutien et le soutien qu'ils perçoivent avoir reçu. Les nouveaux professionnels de l'enseignement ressentent un grand nombre de besoins de soutien durant la période d'insertion professionnelle, reconnue pour être emplie d'embuches² de toutes sortes. Cette période de la vie professionnelle est particulièrement susceptible d'engendrer des problèmes psychologiques, de l'épuisement et des remises en question qui peuvent mener à l'abandon de la profession. Afin de limiter ces répercussions et de favoriser une insertion professionnelle harmonieuse, des mesures de soutien sont mises en place par un nombre croissant de milieux scolaires. Il manque toutefois de résultats de recherche approfondis afin d'éclairer les types de besoins de soutien ressentis par les enseignants en insertion professionnelle et de savoir si les mesures offertes y répondent véritablement.

Les assises théoriques de cette thèse reposent sur trois concepts clés, soit le concept d'insertion professionnelle, le concept de besoin et celui de soutien. La définition de ces concepts et la recension des écrits réalisée ont permis de cibler trois objectifs spécifiques de recherche : 1) Confirmer une typologie des besoins de soutien des enseignants en insertion professionnelle et examiner s'il existe des différences selon diverses variables (le genre, l'âge, le champ de formation, l'ordre d'enseignement et le statut d'emploi) ; 2) Établir et comprendre le degré de concordance entre les types de besoins de soutien ressentis par les enseignants en insertion professionnelle et la perception qu'ils ont du soutien reçu ; 3) Décrire et comprendre la perception que les

¹ Dans cette thèse, nous utilisons le masculin en tant que forme générique, de manière à éviter la surcharge liée à la nomenclature simultanée des deux genres.

² Cette thèse est conforme à l'orthographe rectifiée.

enseignants en insertion professionnelle ont de l'aide reçue par le biais des mesures de soutien octroyées par leur commission scolaire ou leur école.

Cette recherche, bien que reprenant une problématique connue de la communauté scientifique, a traité différemment le sujet pour faire avancer la recherche sur l'insertion professionnelle des enseignants. Une base de données quantitatives résultant d'une enquête par questionnaire et un corpus de données qualitatives issues d'entrevues semi-dirigées ont été utilisés pour réaliser cette recherche. Nous avons d'abord confirmé une typologie des besoins de soutien au moyen d'une analyse factorielle confirmatoire, puis, cette typologie a été utilisée pour vérifier la présence ou l'absence de différences entre les enseignants débutants selon les variables sociodémographiques mentionnées plus haut. Ensuite, des mesures d'association ont permis d'établir le degré de concordance entre les types de besoins de soutien ressentis et la perception du soutien reçu. Des analyses descriptives ont permis de dresser un portrait des mesures de soutien octroyées aux enseignants débutants et des mesures perçues comme les plus aidantes. Enfin, une analyse thématique des données qualitatives a permis de mieux comprendre les résultats quantitatifs et de les compléter en puisant dans le vécu et les explicitations d'enseignants débutants interviewés. Les résultats de ces analyses sont présentés dans les trois articles de la thèse en rapport avec les trois objectifs spécifiques de recherches nommés ci-haut.

Les résultats permettent d'abord de confirmer une typologie des besoins de soutien des enseignants débutants qui met de l'avant cinq types de besoins de soutien, soit les besoins de soutien liés à la socialisation organisationnelle, les besoins de soutien liés à l'enseignement, les besoins de soutien liés à la gestion de classe, les besoins de soutien liés à la différenciation pédagogique et les besoins de soutien de nature personnelle et psychologique. Quelques différences significatives ont été observées selon l'âge des répondants et leur champ de formation. Les résultats révèlent aussi que la majorité des enseignants débutants perçoivent peu ou pas de soutien pour les types de besoins qu'ils ressentent. Qui plus est, il ressort que les mesures de soutien les plus

fréquemment offertes ne sont pas nécessairement celles qui sont perçues comme étant les plus aidantes. L'analyse des mesures de soutien les plus offertes et des mesures de soutien les plus aidantes permet aussi de réfléchir sur l'aide apportée aux recrues. Les données issues des entrevues donnent des pistes d'explication et permettent de mieux comprendre pourquoi certaines mesures sont jugées aidantes dans certaines circonstances et pas dans d'autres.

Une méthodologie mixte et des analyses quantitatives poussées ont permis de faire ressortir des résultats inédits permettant d'envisager la généralisation des résultats et pouvant engendrer de réelles retombées sur la formation initiale et sur le soutien offert aux enseignants débutants. Enfin, cette thèse ainsi que les trois articles scientifiques qui la composent permettent d'ouvrir la voie vers de nouvelles avenues de recherche et des pistes de réflexion pour l'implantation de programmes d'insertion professionnelle pertinents au regard des types de besoins de soutien des enseignants débutants et pour l'évaluation des programmes déjà en place.

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES TABLEAUX.....	11
LISTE DES FIGURES	12
REMERCIEMENTS	14
INTRODUCTION GÉNÉRALE.....	16
PREMIER CHAPITRE - PROBLÉMATIQUE.....	20
1. CONDITIONS D'ENTRÉE DANS LA PROFESSION ENSEIGNANTE ET DIFFICULTÉS RENCONTRÉES	20
2. CONSÉQUENCES DES DIFFICULTÉS VÉCUES PAR LES ENSEIGNANTS DÉBUTANTS	22
3. MESURES DE SOUTIEN À L'INSERTION PROFESSIONNELLE	25
3.1 Tour d'horizon du soutien offert aux enseignants débutants.....	26
3.2 Conditions d'efficacité des mesures de soutien	27
4. POSITIONNEMENT DU PROBLÈME DE RECHERCHE ET QUESTION DE RECHERCHE	31
DEUXIÈME CHAPITRE – CADRE CONCEPTUEL	34
1. LE CONCEPT D'INSERTION PROFESSIONNELLE.....	34
1.1 Définir le concept d'insertion professionnelle	34
1.2 Conceptualiser l'insertion professionnelle	345
1.2.1 <i>Intégration au marché du travail</i>	38
1.2.2 <i>Affectation spécifique</i>	39
1.2.3 <i>Socialisation organisationnelle</i>	39
1.2.4 <i>Professionnalité</i>	40
1.2.5 <i>Dimension personnelle et psychologique</i>	41
1.3 Synthèse de l'approche multidimensionnelle de l'insertion professionnelle....	43
2. LE CONCEPT DE BESOIN DE SOUTIEN	44

2.1 Définir le concept de besoin de soutien.....	44
2.2 Conceptualiser les besoins de soutien des enseignants en insertion professionnelle	46
2.2.1 <i>Cadres conceptuels provenant du domaine de l'éducation en général</i>	46
2.2.2 <i>Cadres conceptuels sur les types de besoins de soutien des enseignants en insertion professionnelle</i>	47
3. LE CONCEPT DE SOUTIEN	48
3.1 Définir le concept de soutien	49
4. OBJECTIFS SPÉCIFIQUES DE RECHERCHE	51
TROISIÈME CHAPITRE - MÉTHODOLOGIE	53
1. ASSISES MÉTHODOLOGIQUES.....	54
2. COLLECTE DE DONNÉES ET OUTILS UTILISÉS.....	55
2.1. Premier outil de collecte de données : l'enquête par questionnaire	57
2.2 Second outil de collecte de données : l'entrevue semi-dirigée	63
3. ANALYSES RÉALISÉES	66
3.1 Analyses pour le premier objectif spécifique de recherche	66
3.2 Analyses pour le deuxième objectif spécifique de recherche	69
3.3 Analyses pour le troisième objectif spécifique de recherche.....	72
4. ÉTHIQUE DE LA RECHERCHE	73
5. CADRE DE LA THÈSE PAR ARTICLES.....	73
QUATRIÈME CHAPITRE – ARTICLES DE LA THÈSE.....	75
1. PREMIER ARTICLE - VALIDATION OF A TYPOLOGY OF NOVICE TEACHERS' SUPPORT NEEDS AND COMPARATIVE ANALYSIS BASED ON SOCIODEMOGRAPHIC CHARACTERISTICS	75
Introduction and issue	76
Conceptual framework	78
<i>Different conceptualizations of professional induction</i>	78
<i>Typologies of new teachers' support needs</i>	79
Methodology.....	81
<i>Data sources and description of sample</i>	81
<i>Conception of typology of new teachers' support needs</i>	82

<i>Analytical approach</i>	83
Findings.....	85
Discussion.....	91
<i>What the typology reveals about existing typologies</i>	91
<i>Discussion of comparative analyses</i>	94
Conclusion.....	96
References.....	98
2. DEUXIÈME ARTICLE - TYPE DE BESOINS DE SOUTIEN ET PERCEPTION DU SOUTIEN REÇU : POURQUOI LES ENSEIGNANTS EN INSERTION PROFESSIONNELLE NE SE SENTENT- ILS PAS ASSEZ SOUTENUS ?.....	102
Introduction.....	103
Les types de besoins de soutien des enseignants débutants.....	104
Du concept de soutien vers la perception du soutien reçu.....	107
Méthodologie.....	108
<i>Une enquête par questionnaire comme première source de données</i>	109
<i>Des entrevues semi-dirigées comme source complémentaire de données</i>	110
Présentation des résultats.....	111
<i>Portrait statistique des types de besoins de soutien et de la perception du soutien reçu</i>	112
<i>Degré de concordance entre les types de besoins de soutien et la perception du soutien reçu</i>	114
<i>Vers une compréhension de l'inadéquation entre les types de besoins de soutien et la perception du soutien reçu</i>	116
Discussion relative aux résultats.....	121
<i>Ce que révèle le portrait statistique des types de besoins de soutien et du soutien perçu</i>	121
<i>Le degré de concordance entre les types de besoins de soutien et la perception du soutien reçu</i>	125
Conclusion.....	127
Références bibliographiques.....	129
3. TROISIÈME ARTICLE - MESURES DE SOUTIEN OFFERTES AUX ENSEIGNANTS EN INSERTION PROFESSIONNELLE AU QUÉBEC ET DEGRÉ D'AIDE PERÇUE.....	136
Problématique.....	137
Les mesures de soutien à l'insertion professionnelle.....	138
Méthodologie.....	139
<i>Volet quantitatif</i>	140
<i>Volet qualitatif</i>	141

Ce que l'enquête par questionnaire nous apprend	142
Ce que les entrevues nous apprennent.....	145
<i>Les mesures de soutien les plus octroyées</i>	145
<i>Les mesures de soutien les plus aidantes</i>	147
Discussion.....	149
Conclusion	153
Références bibliographiques.....	155
CINQUIÈME CHAPITRE - DISCUSSION	158
1. SYNTHÈSE DES RÉSULTATS.....	158
2. APPORT SCIENTIFIQUE DES ARTICLES DE CETTE THÈSE.....	164
3. FORCES ET LIMITES DE LA THÈSE	167
4. LIENS DE LA THÈSE AVEC LA THÉMATIQUE DE L'INTERRELATION ENTRE LA RECHERCHE, LA FORMATION ET LA PRATIQUE	170
CONCLUSION GÉNÉRALE	173
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	177
ANNEXE A – PREUVE D'ACCEPTATION DU PREMIER ARTICLE.....	201
ANNEXE B – PREUVE DE SOUMISSION DU DEUXIÈME ARTICLE.....	202
ANNEXE C – PREUVE DE SOUMISSION DU TROISIÈME ARTICLE	203

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1- Portrait des répondants du sous-échantillon de l'enquête par questionnaire	60
Tableau 2 - Besoins de soutien recensés par Mukamurera et Martineau (2013)	62
Tableau 3 - Mesures de soutien possibles	63

LISTE DES FIGURES

Figure 1. Modèle multidimensionnel de l'insertion professionnelle de Mukamurera (2012).....	44
Figure 2. Adaptation d'Hodson (2006) du modèle de Pourtois et Desmet (2004).....	47

À Marc-André, mon enracinement en tant que femme

À Émile, Marguerite et Henri, ma fortification en tant que mère

À Myriam, ma persévérance en tant que chercheuse

REMERCIEMENTS

Outre un peu de folie et un brin d'insouciance, pour décider de faire un doctorat, il faut d'abord savoir que les études supérieures existent. Mon premier merci revient inévitablement à mon parrain André et à ma marraine Hélène qui m'ont appris, très tôt, que je pouvais rêver grand.

Pour me rendre jusque-là, je remercie mes parents Serge et Louise qui m'ont, par leur amour incommensurable, permis de continuer à rêver. Merci pour votre écoute, votre soutien et vos précieux conseils. Avec Denise et Daniel, vous formez le quatuor de grands-parents le plus impliqué et le plus incroyable que je pourrais imaginer. Merci pour les bains donnés, les histoires racontées, le linge plié, la sauce à spaghetti dans le congélateur. Merci pour chaque petit geste qui fait une différence immense. Aussi, un merci infini à Jojo et Murielle qui s'occupent de notre maison comme si c'était la leur.

Je remercie également les enseignants, les chargés de cours, les professeurs et les chercheurs qui ont semé sur ma route la soif d'apprendre et le plaisir de me dépasser. Je pense à Ken Ouimet, à Lizanne Lafontaine, à Johanne April, à Martin Lépine, à Christian Dumais, à Danielle et Jean-Claude Boyer et à plusieurs autres. Chacun d'entre vous m'a inspirée et m'a élevée à un autre niveau.

Pour réaliser un tel exploit, il faut être entourée d'une équipe formidable. Merci à Joséphine Mukamurera, une grande source d'inspiration pour moi. Merci pour votre rigueur et pour vos commentaires abondants et chirurgicaux. Merci, ma belle Mylène Leroux, pour ta compétence, ta grandeur d'âme, ta sagesse... Merci de croire en moi même quand je doute. Merci à Sawsen Lakhal pour ton intelligence vive et pour ta grande contribution au volet méthodologique de cette thèse.

Un merci très intime à Marc-André, ma fondation, mon port d'attache, mon ancrage. Après douze années de vie commune pendant lesquelles j'ai été respectivement étudiante au baccalauréat, à la maîtrise et au doctorat, ta patience, ton humour et ton amour ont été des alliés importants dans mes réussites. Merci d'être fier de moi. Un merci immense aux fruits de notre amour, à nos trois merveilleux enfants, Émile, Marguerite et Henri. Vous avez ponctué mon parcours universitaire de bonheur, de premières fois, de légèreté. Je suis une doctorante et une femme plus accomplie grâce à vous. Je souhaite que votre soif d'apprendre et votre amour pour le savoir que nous vous transmettons grandissent au contact d'enseignants passionnés et passionnants.

Merci à mes amis, de merveilleuses parenthèses dans la vie mouvementée d'une doctorante maman de trois jeunes enfants : Mélissa, Julie, Marie-David, Audrey, Julien, Claudia, Mathieu, Jenny, Joëlle, Hubert, mes collègues au karaté, mes compagnes de danse, vous me faites du bien. Myriam, mon âme sœur universitaire, je suis choyée d'avoir fait le chemin avec toi. J'ai trop hâte que nos carrières respectives se croisent pour poursuivre nos collaborations riches et tellement engageantes.

Je termine en soulignant que la réalisation de cette thèse aurait été beaucoup plus compliquée sans le soutien financier d'organisme subventionnaire; toute ma reconnaissance au Fonds québécois de recherche sur la Société et la Culture (FRQSC) et au Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE).

INTRODUCTION GÉNÉRALE

Lors de leur insertion professionnelle, plusieurs enseignants font face à des difficultés et des défis divers qui sont susceptibles d'entraîner de multiples conséquences peuvent aller jusqu'à la détresse psychologique, voire à l'abandon de la profession (Ciavaldini-Cartaut, Marquie-Dubie et d'Arripe-Longueville, 2017 ; Forseille et Raptis, 2016 ; Karsenti, Correa Molina, Desbiens, Gauthier, Gervais, Lepage *et al.*, 2015). Des mesures de soutien à l'insertion professionnelle ont donc été progressivement adoptées à plusieurs endroits dans le monde afin de soutenir les enseignants débutants qui vivent de nombreuses difficultés, de favoriser leur bien-être, d'accroître la rétention dans la profession et d'améliorer l'enseignement et la réussite éducative des élèves (DeAngelis, Wall et Che, 2013 ; Ingersoll, 2012 ; Kutsyuruba et Walker, 2017). Certains chercheurs attestent par ailleurs qu'il est souhaitable de s'intéresser aux besoins de soutien des enseignants en insertion professionnelle afin de les soutenir réellement et d'amoinrir leurs difficultés (Kidd, Brown et Fitzallen, 2015 ; Molner Kelley, 2004). Le soutien octroyé aux enseignants novices doit ensuite être adapté à ces besoins de soutien afin de contrer les difficultés rencontrées au cours des premières années dans la profession (Kidd *et al.*, 2015 ; Leroux et Mukamurera, 2013). À ce sujet, Gold (1996) affirme que pour soutenir un enseignant débutant, il faut répondre tant à ses besoins professionnels qu'à ses besoins personnels. De nombreux chercheurs considèrent également que le soutien consenti aux enseignants débutants doit répondre à l'ensemble de leurs besoins afin d'être efficace (Bickmore et Bickmore, 2010 ; Fresko et Nasser-Abu Alhija, 2015 ; Hudson, 2012). Pour y parvenir, l'Organisation de coopération et de développement économique (OCDE) (2012) souligne l'importance de considérer les différents domaines de besoins de soutien et de proposer du soutien en lien avec ceux-ci. Bien que des typologies sur les besoins de soutien des enseignants débutants existent (Bickmore et Bickmore, 2010; Gold, 1992),

elles datent de quelques années et correspondent moins à la réalité de la profession qui n'a cessé de se complexifier et de s'alourdir (Tardif, 2013a).

Aussi, selon Veenman (1984), les problèmes perçus par les enseignants en début de carrière peuvent varier en fonction des caractéristiques des enseignants. À cet égard, certaines variables comme le champ de formation (Welsh, 2012) et le facteur géographique (Aspiros, 2009; Clandinin, Long, Schaefer, Downey, Steeves et Pinnegar, 2015; Mason et Matas, 2015) ont été étudiées par quelques chercheurs. Welsh (2012) déplore le peu de recherches qui s'intéressent aux variables sociodémographiques qui peuvent influencer les types de besoins de soutien et atteste qu'il faudrait se pencher sur différentes variables comme le champ de formation et l'ordre d'enseignement.

Notre recension d'écrits permet de mettre en lumière que très peu de recherches empiriques existent concernant les types de besoins de soutien ressentis par les enseignants débutants, la concordance entre les types de besoins de soutien et la perception qu'ils ont du soutien reçu et les mesures de soutien jugées les plus aidantes. En effet, nous avons trouvé certains écrits à propos des besoins de soutien des enseignants (Auclair Tourigny, 2017; Mukamurera et Fontaine, 2017) et des mesures de soutien octroyées (Kutsyruba et Walker, 2017; Mukamurera et Desbiens, 2018), mais pas d'études poussées sur la concordance entre les deux. La confirmation d'une typologie des besoins de soutien au moyen de l'analyse factorielle confirmatoire est également un pas en avant. Étant donné que la mise en place de mesures de soutien est onéreuse (Ingersoll, 2012) et qu'il importe que les enseignants débutants soient épanouis et compétents (Perez-Roux et Lanéelle, 2018), il est important que le soutien offert aux nouveaux enseignants corresponde aux types de besoins de soutien qu'ils ressentent. Il est également primordial que les mesures de soutien offertes aux recrues soient réellement aidantes pour eux.

Devant ces constats, nous posons la question suivante : quels sont les types de besoins de soutien ressentis par les enseignants québécois en insertion professionnelle et en quoi les mesures de soutien offertes y répondent-elles et sont-elles aidantes ?

Dans cette thèse, les chapitres suivent le parcours classique d'une présentation scientifique. Le premier chapitre est consacré au positionnement du problème qui sous-tend cette recherche. La problématique de la recherche porte sur les difficultés de l'insertion professionnelle dans l'enseignement, sur les répercussions possibles de ces difficultés, ainsi que sur les mesures de soutien mises en place pour favoriser le bien-être des enseignants débutants. Le deuxième chapitre présente les concepts nécessaires pour mener à bien cette thèse. Les concepts d'insertion professionnelle, de besoin et de soutien sont circonscrits, puis les objectifs spécifiques sont présentés. Le troisième chapitre porte sur la méthodologie et nous y présentons les deux techniques et les outils de collecte de données employés dans le cadre de cette thèse, ainsi que l'ensemble des analyses effectuées pour répondre aux trois objectifs spécifiques de recherche. Le quatrième chapitre présente les trois articles scientifiques qui composent le cœur de cette thèse. Le premier article porte sur la validation d'une typologie des besoins de soutien des enseignants débutants, ainsi que sur la comparaison des besoins de soutien selon différentes caractéristiques sociodémographiques des répondants. Le deuxième article dresse un portrait statistique des types de besoins de soutien ressentis par les enseignants débutants et traite de l'adéquation entre ceux-ci et la perception du soutien reçu. Finalement, le troisième article présente les mesures de soutien reçues par les enseignants en insertion professionnelle, met en évidence les plus offertes et celles perçues comme les plus aidantes, puis dégage certaines conditions de mise en œuvre qui pourraient améliorer l'efficacité de telles mesures. Le cinquième et dernier chapitre de cette thèse a trait à la discussion générale des résultats de cette recherche. Sont présentés l'apport scientifique des trois articles soumis, les forces et les limites de la recherche, ainsi que sa contribution à la thématique du doctorat en éducation de l'Université de Sherbrooke, soit l'interrelation entre la recherche, la formation et la

pratique. Enfin, la conclusion générale met en relief les retombées de la recherche, ainsi que quelques perspectives de recherches ultérieures.

PREMIER CHAPITRE

PROBLÉMATIQUE

D'entrée de jeu, il importe de préciser que cette recherche concerne les types de besoins de soutien des enseignants débutants québécois et la perception du soutien et de l'aide reçus. Pour établir la problématique, nous traitons d'abord des difficultés liées à l'insertion professionnelle des enseignants débutants et des conséquences possibles de ces difficultés. Nous faisons ensuite un survol des différentes mesures de soutien mises en place pour les enseignants débutants afin de contrer leurs difficultés, de minimiser leurs effets néfastes et de favoriser la rétention des enseignants débutants. Ces différents éléments permettent de positionner le problème de recherche et de présenter la question générale de recherche.

1. CONDITIONS D'ENTRÉE DANS LA PROFESSION ENSEIGNANTE ET DIFFICULTÉS RENCONTRÉES

Les écrits scientifiques révèlent qu'à l'issue de la formation initiale, l'entrée dans la profession enseignante n'est pas de tout repos. En effet, les enseignants débutants vivent bien souvent une insertion professionnelle laborieuse empreinte d'embuches, et ce, pour différentes raisons. D'abord, les nouveaux enseignants doivent assumer l'entière responsabilité des tâches et des actes professionnels dès leur première journée de travail (Arends et Kilcher, 2010 ; Conseil supérieur de l'éducation [CSÉ], 2014 ; Keilwitz, 2014), en plus de vivre de nombreux changements de milieu professionnel, de matière à enseigner et d'horaire (Brault-Labbé, 2015 ; Ingersoll, 2012 ; Mukamurera, Desbiens, Martineau et Grenon, 2019). D'ailleurs, au Québec comme ailleurs en Amérique du Nord et en Europe, les procédures d'attribution des postes et des contrats favorisent souvent les enseignants chevronnés, au détriment des enseignants débutants qui se voient affecter à des tâches restantes, instables et difficiles, que les enseignants d'expérience ne veulent pas (Corbell, 2009 ; Lamarre, 2003 ;

Mukamurera, 2011a ; Perez-Roux et Lanéelle, 2018). Aussi, il n'est pas rare que des enseignants débutants, plus souvent au secondaire, doivent enseigner des matières pour lesquelles ils ne sont pas formés (Ciavaldini-Cartaut *et al.*, 2017 ; Corbell, 2009 ; Ingersoll et Smith, 2003 ; Mukamurera et Fontaine, 2017). À cet effet, plusieurs enseignants débutants perçoivent une certaine discontinuité entre leur formation initiale et leurs premières expériences professionnelles (Desmeules et Hamel, 2017 ; Harris, Lowery-Moore et Farrow, 2008) et considèrent que les attentes à leur égard sont très élevées (Bland, Chuch et Luo, 2014). Les préoccupations largement partagées par les enseignants débutants sont la gestion de la classe, la gestion des relations interpersonnelles avec leurs collègues et les parents des apprenants, ainsi que la lourdeur de la charge de travail (Foote, Brantlinger, Haydar, Smith et Gonzalez, 2011 ; Kidd *et al.*, 2015 ; Ria, 2016). Les défis liés à la gestion de classe sont très présents. En effet, l'OCDE (2012) estime que les enseignants débutants consacrent jusqu'à 18 % de leur temps d'enseignement à la gestion de classe et de comportements difficiles des élèves. Il y a aussi l'adaptation des interventions aux élèves en difficulté et l'évaluation des apprentissages qui posent problème pour plusieurs enseignants en insertion professionnelle (Mukamurera et Tardif, 2016 ; Nootens et Debeurme, 2010 ; Potemski et Matlach, 2014). Les défis liés à l'intégration et à l'inclusion scolaire sont grands et plusieurs enseignants débutants ne se sentent pas outillés pour les relever (Rousseau, Point, Vienneau, Desmarais et Desmarais, 2017 ; Trépanier et Paré, 2010). Le manque de soutien administratif, le peu d'occasions de formation continue et le sentiment d'isolement professionnel sont également des difficultés notables ressenties par un bon nombre d'enseignants en insertion professionnelle (Darling-Hammond, 2010 ; Forseille et Raptis, 2016 ; Headden, 2014 ; Le Maistre et Paré, 2010 ; Rojo et Minier, 2015). Finalement, les difficultés ressenties par les enseignants débutants peuvent aussi résulter de la complexification du travail enseignant (CES, 2014 ; Tardif, 2013) dûe à des enjeux politiques comme les restrictions budgétaires, les réformes successives et la politique d'inclusion scolaire ainsi qu'à des enjeux sociétaux tels que l'éclatement des familles et la transformation du rapport à l'autorité (Brassard, Lusignan et Pelletier, 2013 ; CSÉ, 2004 ; Maranda, Marché-Paillé et Viviers, 2011).

Les difficultés vécues par les enseignants débutants sont très nombreuses et peuvent engendrer des besoins de soutien dont il faut tenir compte (Bland *et al.*, 2014 ; Kidd *et al.*, 2015 ; Molner Kelley, 2004). Il est pertinent, comme le suggère l'OCDE (2012), de comprendre les domaines visés par ces difficultés et d'offrir un soutien approprié à chacun. Ainsi, faire des regroupements permettrait de mettre en relief les types de besoins de soutien vécus par les enseignants en insertion professionnelle, d'apporter un soutien approprié à chacun et d'éviter différentes répercussions négatives que nous exposons dans la prochaine section.

2. CONSÉQUENCES DES DIFFICULTÉS VÉCUES PAR LES ENSEIGNANTS DÉBUTANTS

En plus des nombreuses remises en question professionnelles vécues par les enseignants débutants (Keilwitz, 2014 ; Mukamurera, 2011b ; Valenčič Zuljan et Marentič Požarnik, 2014), les difficultés vécues lors de l'insertion professionnelle peuvent engendrer des problèmes psychologiques chez les nouveaux professionnels, dont la dépression et l'épuisement professionnel (Gavish et Friedman, 2010 ; Kutsyuruba et Walker, 2017 ; Tardif, 2013b). À ce sujet, Houlford et Sauvé (2010) mettent de l'avant que 60 % des enseignants en fonction ont des symptômes d'épuisement au moins une fois par mois alors que 20 % des enseignants sont en détresse psychologique sur une base quotidienne. Aussi, certains chercheurs identifient des facteurs prédictifs de l'épuisement professionnel des nouveaux enseignants. Le premier facteur est le manque d'appréciation et de reconnaissance des élèves qui peut s'expliquer par les nombreuses suppléances et l'absence de lien affectif (Gavish et Friedman, 2010). Le deuxième facteur est le manque d'appréciation et de reconnaissance du public (Ingersoll et Strong, 2012). Certains auteurs soulignent que les enjeux réels que vivent les enseignants sont parfois occultés par certains avantages liés à la profession comme les vacances estivales (De Stercke, 2014 ; Dubar, 2000). À cet égard, selon Beijaard, Meijer et Verloop (2004), une interaction se crée entre l'image sociétale de la profession, l'image des professionnels chevronnés et l'image qu'a le nouvel enseignant. Ce processus d'interaction influence le développement et la

transformation de l'identité professionnelle des enseignants débutants et la perception qu'ils ont de leur profession (Gohier, Anadón, Bouchard, Charbonneau et Chevrier, 2001). La valorisation de la profession enseignante est un enjeu important au Québec et fait partie de la plateforme du gouvernement en place (Gouvernement du Québec, 2018). Le troisième facteur prédictif de l'épuisement des recrues est le manque de collaboration et de soutien dans le milieu professionnel (Gavish et Friedman, 2010 ; Headden, 2014). En plus d'engendrer possiblement des problèmes psychologiques, l'isolement professionnel peut nuire au développement professionnel et générer de la résistance au changement (Dussault, Daudelin et Thibodeau, 2003).

Aussi, les difficultés vécues par les enseignants en insertion professionnelle peuvent mener à l'abandon de la profession qui est une problématique à l'échelle mondiale et qui pourrait engendrer, dans certains secteurs, des pénuries d'enseignants (Buchanan, Prescott, Schuck, Ambusson, Burke et Louviere, 2013 ; Kidd *et al.*, 2015). Selon Tardif (2016), le Québec s'engage graduellement dans une pénurie d'enseignants qualifiés. D'ailleurs, Ingersoll (2012) indique que le taux de décrochage professionnel en enseignement est plus élevé que dans la plupart des autres professions comme le droit, l'ingénierie, l'architecture et la pharmacologie, et Forseille et Raptis (2016) attestent qu'entre 10 % et 50 % des enseignants débutants, selon les pays, quittent la profession. Plus précisément, aux États-Unis, la moitié de tous les enseignants qui travaillent dans des zones urbaines désertent la profession durant leurs cinq premières années d'enseignement (Berry et Burd, 2012 ; Reborá, 2016). Cela peut, en partie, être expliqué par les diverses voies de certification alternative comme le programme *Teach for America*. En Australie, l'attrition varie de 10 % à 50 % en fonction de nombreux facteurs, dont la localisation des écoles (Mason et Matas, 2015). Au Canada, Clandinin *et al.* (2015) rapportent que le taux d'attrition des enseignants au cours des cinq premières années de pratique oscille entre 30 et 40 % et est plus élevé dans les communautés du nord du Canada, où l'isolement et le manque d'occasions de perfectionnement professionnel sont des raisons plus fréquentes de quitter la profession. Au Québec, Létourneau (2014) affirme que le taux d'attrition

professionnelle moyen varie entre 25 et 30 % après la première année d'enseignante et s'élève à 50 % après cinq ans. Nous remarquons que certains chercheurs estiment que le taux d'attrition professionnelle peut varier en fonction des lieux géographiques (centres urbains, communauté nordique, etc.) (Aspiros, 2009; Clandinin, Long, Schaefer, Downey, Steeves et Pinnegar, 2015 ; Mason et Matas, 2015). Selon notre recension d'écrits, cette idée de Vennman (1984), qui atteste que les besoins des enseignants peuvent varier en fonction de certaines caractéristiques sociodémographiques, a peu été exploitée. Cependant, Welsh (2012) estime qu'il faudrait se pencher sur la question et affirme qu'il est possible que le champ de formation ou l'ordre d'enseignement ait un effet sur les besoins de soutien ressentis par les recrues. Par ailleurs, il est à noter que les données à propos de l'attrition professionnelle sont difficiles à comparer puisque les méthodologies pour les compiler varient grandement d'un auteur à l'autre. En effet, certains chercheurs incluent dans leurs données les enseignants qui décident de poursuivre aux études supérieures, ceux qui se dirigent vers l'administration scolaire ou ceux qui ont des offres pour devenir conseillers pédagogiques ou orthopédagogues (Ingersoll, 2012).

Une réduction rapide du taux de décrochage professionnel précoce est essentielle afin d'assurer une continuité des programmes d'apprentissage et de maintenir un savoir expérientiel dans le domaine de l'éducation (Kidd *et al.*, 2015). Le recrutement, le placement et la rétention du personnel enseignant engendrent des coûts faramineux qui ne peuvent pas être utilisés pour la formation continue, l'achat de matériel périssable ou l'embauche de personnes-ressources (Bland *et al.*, 2014). Mason et Matas (2015), ainsi que Kidd *et al.* (2015) estiment qu'il est difficile d'évaluer le coût réel que peuvent engendrer les départs des enseignants, puisqu'il est ardu de tenir compte de la perturbation dans les apprentissages des élèves, de l'instabilité vécue par les apprenants et par les collègues, de même que de la perte de l'expertise de l'enseignant décrocheur. Aux États-Unis, Ingersoll (2015) estime le fardeau financier lié à l'abandon de la profession des nouveaux enseignants à plus de deux-milliards de dollars annuellement. Aussi, les écrits scientifiques abordent peu les conséquences de

l'attrition sur les enseignants décrocheurs. Seuls Wiebke et Bardin (2009) traitent très brièvement de la détresse psychologique ou du sentiment d'échec des enseignants qui quittent la profession alors qu'il est possible de croire que ces enseignants décrocheurs vivent d'autres répercussions.

Une fois les principales difficultés des enseignants débutants, ainsi que les conséquences possibles de ces difficultés exposées, il est possible d'affirmer que d'améliorer l'entrée dans la profession est essentiel. Cela pourrait d'abord avoir comme effet de diminuer les problèmes psychologiques des enseignants en insertion professionnelle, ce qui pourrait favoriser le bien-être des enseignants débutants, réduire l'absentéisme au travail pour des raisons de santé mentale et augmenter la persévérance professionnelle des enseignants et la réussite éducative des élèves (Conseil de l'Union européenne, 2009 ; Luft, Nixon et Dubois, 2014 ; OCDE, 2012).

Une des manières d'améliorer l'entrée dans la profession est la mise en place de mesures de soutien à l'insertion professionnelle pour soutenir les enseignants débutants (Bland *et al.*, 2014 ; Karsenti *et al.*, 2015 ; Kidd *et al.*, 2015, Leroux et Mukamurera, 2013). Des mesures de soutien ont été progressivement adoptées dans de nombreux pays en Amérique du Nord, en Europe, en Asie et en Océanie (Kang et Berliner, 2012 ; Kutsyuruba, Godden et Tregunna, 2014 ; Ingersool, 2012 ; Valenčič Zuljan et Marentič Požarnik, 2014). Nous abordons, dans la prochaine section, les différentes mesures de soutien mises en place.

3. MESURES DE SOUTIEN À L'INSERTION PROFESSIONNELLE

Pour que les enseignants débutants choisissent de rester dans la profession enseignante, la période d'insertion professionnelle se doit d'être satisfaisante sur les plans personnels et professionnels (Corbell, Osbourne et Rieman, 2010 ; Gold, 1996). Le soutien octroyé aux enseignants novices doit être adapté à leurs besoins de soutien afin de contrebalancer les difficultés rencontrées au cours des premières années dans la profession (Kidd *et al.*, 2015 ; Perry et Hayes, 2011).

3.1 Tour d'horizon du soutien offert aux enseignants débutants

Kutsyuruba, Walker, Matheson et Godden (2017) ont tenté de recenser le soutien consenti aux enseignants débutants à travers le Canada. Le portrait qu'ils dressent montre qu'il est difficile de comparer le soutien octroyé aux enseignants débutants en raison des grandes disparités qui existent entre les formations initiales et que les mesures de soutien offertes aux enseignants débutants diffèrent grandement d'une province à une autre. Cette réalité est partagée par de nombreux chercheurs qui ont recensé les mesures de soutien pour les enseignants en début de carrière dans plusieurs pays dont les États-Unis (Bland *et al.*, 2014; Goldrick, Osta, Barlin et Burn, 2012) et certains pays européens notamment l'Allemagne, l'Autriche, la Croatie, la France, la Norvège, les Pays-Bas et la Suède (Ašutová et Spilková, 2011 ; Niklasson, 2011 ; Nilsen, 2011 ; Sacilotto-Vasylenko et Fave-Bonnet, 2011 ; Valenčič Zuljan et Marentič Požarnik, 2014).

Bien que De Stercke (2013) affirme que, dans le monde francophone, « le Québec possède l'un des systèmes éducatifs les plus préoccupés par l'entrée en carrière des enseignants » (p. 9), la mise sur pied de mesures de soutien pour les enseignants débutants est assez récente et date du début des années 2000 (Kutsyuruba et Walker, 2017 ; Mukamurera, Leroux et Ndoreraho, 2014). Ainsi, près de 20 ans après la mise en place des premières mesures de soutien, 62 % des commissions scolaires francophones québécoises se sont doté d'un programme d'insertion professionnelle (Mukamurera et Desbiens, 2018). Cela peut être, en partie, dû aux mesures budgétaires gouvernementales – 30369 et 30332 – conçues pour encourager les commissions scolaires à mettre en place de telles mesures (Gouvernement du Québec, 2013). Ainsi, la situation semble s'améliorer graduellement au Québec, car de plus en plus de recrues se voient offrir du soutien (Mukamurera et Desbiens, 2018). Bien que cela est, en soi, une bonne nouvelle, certains chercheurs attestent que le taux de participation aux mesures est toujours limité et que plusieurs enseignants débutants ne reçoivent pas de soutien (Kutsyuruba *et al.*, 2014 ; Kutsyuruba et Walker, 2017 ; OCDE, 2015). De plus,

certaines chercheurs rapportent un manque de diffusion des mesures de soutien offertes pour les nouveaux enseignants. Ils affirment que, trop souvent, les mesures mises en place dans une commission scolaire peuvent être complètement inconnues dans la commission scolaire voisine et elles peuvent même ne pas être connues d'une école à l'autre, dans une même commission scolaire (Portelance, Martineau et Mukamurera, 2014). Leroux et Mukamurera (2013) mettent de l'avant que certaines mesures ne sont pas disponibles aux enseignants à statut précaire ou à ceux qui n'ont pas de contrat en début d'année.

De savoir que plus de recrues reçoivent du soutien est un premier pas intéressant, mais ne suffit pas, puisque nous ne savons pas comment sont perçues ces mesures de soutien par les enseignants qui en bénéficient et nous ne savons pas non plus si ces mesures répondent véritablement à leurs besoins de soutien. Considérant que la mise en œuvre des mesures de soutien est coûteuse (Ingersoll, 2012), leur choix doit être éclairé et elles doivent être aidantes et correspondre aux besoins de soutien des enseignants débutants. Nous abordons donc, dans la prochaine section, les conditions d'efficacité des mesures de soutien.

3.2 Conditions d'efficacité des mesures de soutien

Le but ultime des mesures de soutien est d'améliorer les compétences et la satisfaction des nouveaux enseignants afin qu'ils développent un sentiment d'auto-efficacité, décident de rester dans la profession et que cela entraîne une amélioration des apprentissages et de la réussite des élèves (Ingersoll, 2012). En plus d'acquérir une multitude de connaissances sur l'enseignement et de consolider leurs compétences professionnelles, les enseignants en insertion professionnelle doivent développer une confiance en leurs capacités à enseigner et à gérer une classe (Brault-Labbé, 2015 ; Ciavaldini-Cartaut *et al.*, 2017 ; Duffin, French et Patrick, 2012).

D'abord, dès que les enseignants débutants obtiennent un contrat dans une nouvelle école, ils doivent recevoir autant d'informations que possible à propos de l'organisation scolaire, de l'école et de la population scolaire. En effet, une des mesures importantes est d'orienter les nouveaux enseignants sur la culture organisationnelle de l'institution scolaire, en proposant une réunion ou une rencontre d'information sur l'école, sur le fonctionnement de la commission scolaire, du syndicat, etc. (Auclair Tourigny, 2017 ; Goldrick *et al.*, 2012 ; Potemski et Matlach, 2014). Dans le même ordre d'idées, afin que les enseignants débutants se sentent accueillis et qu'ils développent un sentiment d'appartenance à l'égard de leur nouveau lieu de travail, ils devraient recevoir rapidement et régulièrement des informations par la poste ou par courriel, comme des trousseaux d'accueil ou de la documentation sur les aspects administratifs, syndicaux et pédagogiques. Ils devraient également obtenir rapidement des accès informatiques pour aller s'informer sur le portail de la commission scolaire ou de leur nouvelle école (Duchesne et Kane, 2010). En outre, un membre du personnel de l'école devrait être mandaté pour accueillir les nouveaux enseignants lors de leur première journée de travail et leur présenter les membres de l'équipe-école (Bland *et al.*, 2014).

Aussi, les mesures de soutien doivent favoriser l'engagement des enseignants débutants en les mettant en action. Par exemple, Hochberg, Desimone, Porter, Polikoff, Schwartz et Johnson (2015) affirment qu'effectuer de la planification d'activités pédagogiques et des sessions d'évaluation des compétences des élèves entre mentors et enseignants débutants s'avère être beaucoup plus efficace à long terme que le simple partage de matériel pédagogique. Ces mesures requièrent, toujours selon ces auteurs, du temps de libération, du temps payé à l'extérieur des heures d'école ou un allègement de la tâche.

Afin d'aider les débutants à se sentir bien et à s'acclimater à leurs nouvelles tâches professionnelles, Coggins et Duffenbaugh (2013) et Brault-Labbé (2015) recommandent de ne pas leur assigner les classes les plus difficiles sans un soutien

adéquat ou une rétroaction fréquente et de qualité de la part de praticiens expérimentés. Par exemple, des mesures de soutien jumelant de l'observation en classe et de l'évaluation formative où des groupes de soutien professionnel pourraient aider les enseignants débutants, notamment ceux qui se retrouvent dans les classes présentant un défi professionnel de taille. Les organismes scolaires doivent également, selon les mêmes auteurs, donner une liberté pédagogique aux enseignants afin qu'ils puissent observer et s'inspirer des pratiques exemplaires de leurs pairs et devenir ainsi de meilleurs professionnels de l'éducation. Ils doivent avoir du temps pour analyser leur pratique, de manière individuelle ou dans un groupe d'analyse de pratique professionnelle.

Selon plusieurs chercheurs, le mentorat est aussi une mesure de soutien incontournable. Pour être efficace, le mentor doit être formé et doit enseigner la même matière que l'enseignant avec lequel il est jumelé (Aspfors et Fransson, 2015 ; Hobson, 2017 ; Ingersoll, 2012). Les mentors devraient également recevoir une reconnaissance (ex. : compensation monétaire ou libération) pour leurs responsabilités supplémentaires et être responsables de leur encadrement et du soutien octroyé (Goldrick *et al.*, 2012 ; Lejonberg, Elstad et Christophersen, 2015). Le mentorat peut se vivre avec un mentor qui enseigne dans la même école ou, dans certains cas, qui enseigne dans une autre école (cybermentorat). Ces manières de concevoir le mentorat favorisent le développement, chez le nouvel enseignant, d'un vaste répertoire de stratégies de résolutions de problème pour traiter les différents aspects pratiques de la classe (Aspfors et Fransson, 2015 ; Brault-Labbé, 2015).

En plus de l'importance du mentorat, la recension des écrits de Leroux et Mukamurera (2013) a mis en lumière que plusieurs mesures de soutien sont nécessaires pour répondre aux besoins de soutien diversifiés des enseignants débutants. En effet, une combinaison de mesures de soutien serait plus efficace pour diminuer l'attrition professionnelle des nouveaux enseignants (Smith et Ingersoll, 2004). Bien que plusieurs chercheurs abordent cette question (Bickmore et Bickmore, 2010 ; Corbell,

2009 ; Wood et Stanulis, 2009), les écrits scientifiques recensés ne proposent pas de combinaisons concrètes de mesures de soutien (Auclair Tourigny, 2017 ; Mukamurera et Fontaine, 2017). Ainsi, nous savons qu'un amalgame de mesures est bénéfique pour répondre aux besoins de soutien des enseignants débutants, mais nous ne savons pas si les mesures offertes actuellement répondent adéquatement à leurs besoins de soutien et si elles sont perçues comme étant aidantes. À ce sujet, Welsh (2012) souligne que les besoins de soutien varient d'un enseignant à l'autre et que les commissions scolaires doivent offrir une variété de mesures de soutien afin de permettre aux enseignants de faire des choix en fonction de leurs besoins.

En se basant sur plusieurs recherches portant sur les mesures de soutien, Mukamurera, Martineau, Bouthiette et Ndoreraho (2013) relèvent plusieurs conditions d'efficacité majoritairement corroborées par d'autres chercheurs et présentés plus haut. Cependant, certains ajouts ont été effectués. Notons ici les éléments nouveaux : primo, mettre en place un système d'évaluation formative pour tous les enseignants débutants ; deusio, embaucher un responsable de programme et mettre en place un comité de coordination ; tertio, faire une évaluation de l'efficacité du programme d'insertion professionnelle et de la pertinence des mesures de soutien. Par ailleurs, cette dernière condition d'efficacité n'a été retrouvée dans aucun des programmes d'insertion professionnelle québécois recensés par Martineau et Mukamurera (2012). Pourtant, connaître la perception du soutien reçu et le degré d'aide apportée par les mesures de soutien s'avère important pour juger de leur pertinence et éventuellement envisager des améliorations aux programmes d'insertion professionnelle.

Les différents éléments soulevés quant aux difficultés des enseignants en insertion professionnelle ainsi qu'à leurs conséquences et aux mesures de soutien mises en place nous amènent à positionner notre problème de recherche et à présenter notre question générale de recherche.

4. POSITIONNEMENT DU PROBLÈME DE RECHERCHE ET QUESTION DE RECHERCHE

D'abord, les enseignants débutants peuvent ressentir différents types de besoins de soutien (Bickmore et Bickmore, 2010 ; Bland *et al.*, 2014 ; Gold, 1992 ; Hodson, 2006 ; Kidd *et al.*, 2015 ; Molner Kelley, 2004 ; Pourtois et Desmet, 2004) et plusieurs chercheurs soulignent l'importance de les connaître avant de choisir les mesures de soutien à offrir (Hobson, Ashby, Malderez et Tomlinson, 2009 ; Ingersoll, 2012 ; Kidd *et al.*, 2015 ; Welsh, 2012). Ainsi, le soutien offert doit correspondre aux types de besoins de soutien ressentis par les recrues (Bickmore et Bickmore, 2010 ; Mukamurera, 2018).

Aussi, certains chercheurs abordent les types de besoins de soutien ressentis par les enseignants débutants en général, mais très peu en fonction des caractéristiques sociodémographiques des recrues et des facteurs situationnels, par exemple, les conditions de travail. Il est possible, d'abord, de se questionner sur les types de besoins de soutien des enseignants débutants et, ensuite, sur les différences possibles entre les types de besoins de soutien des enseignants selon des variables précises dont le genre, l'âge, le champ de formation, l'ordre d'enseignement et le statut d'emploi. Cette idée de Veenman (1984), à savoir que les problèmes perçus par les enseignants en début de carrière peuvent varier en fonction des caractéristiques des enseignants, a peu été exploitée, selon notre recension d'écrits. Effectivement, il semble que seuls le champ de formation (Welsh, 2012) et le facteur géographique (Aspiros, 2009 ; Clandinin *et al.*, 2015 ; Mason et Matas, 2015), qui ne s'est pas avéré significatif au Québec (Aspiros, 2009), aient été pris en compte. Certains chercheurs, dont Welsh (2012) estiment que différents facteurs devraient être considérés afin d'avoir une meilleure idée de ceux qui peuvent influencer les difficultés et les besoins de soutien des enseignants en insertion professionnelle.

En connaître davantage sur les types de besoins de soutien des enseignants débutants et sur les différences selon certaines variables pourrait permettre, entre

autres, de sensibiliser le milieu de l'éducation aux défis vécus par un bon nombre d'enseignants débutants et d'offrir des mesures de soutien qui tiennent compte des différences éventuelles selon les caractéristiques sociodémographiques et socioprofessionnelles des enseignants débutants. Ces connaissances pourraient également contribuer à l'amélioration de la formation initiale. En effet, il est possible de penser que de connaître les types de besoins de soutien des enseignants en début de carrière pourrait permettre de bonifier la préparation à la transition vers l'insertion professionnelle dès la formation initiale, ce qui est peu fait à l'heure actuelle (Leroux, Dufour, Portelance, Meunier, Cividini et Carpentier, 2016). Une préparation plus rigoureuse pourrait être un facteur de protection pour les nouveaux enseignants (Leroux, Beaudoin, Grenier, Turcotte et Rivard, 2016).

En sachant que les types de besoins de soutien des enseignants débutants doivent être considérés dans l'élaboration des mesures de soutien (Hobson *et al.*, 2009 ; Leroux et Mukamurera, 2013 ; Welsh, 2012) et en s'appuyant sur l'idée que les mesures de soutien doivent être réellement aidantes pour les recrues (Mukamurera *et al.*, 2013 ; Sterling, Horn et Wong, 2001), il semble important d'en savoir plus sur l'adéquation entre les types de besoins de soutien ressentis par les enseignants débutants et le soutien qui leur est offert. Un certain engouement se fait sentir au Québec pour la mise en place de mesures de soutien depuis la mesure budgétaire allouée par le Ministère pour prêter une attention particulière aux enseignants débutants (Gouvernement du Québec, 2013 ; Portelance *et al.*, 2014). Ainsi, plusieurs commissions scolaires souhaitent instaurer des mesures de soutien et, comme leur mise en place est dispendieuse (Ingersoll, 2012), il est important de savoir si les mesures octroyées aux recrues sont perçues comme étant aidantes selon elles. Qui plus est, il est important de savoir pourquoi certaines mesures sont plus ou moins appréciées des recrues. Ces connaissances permettront d'éclairer les décideurs afin qu'ils mettent en place des mesures de soutien pertinentes.

Ces différents constats nous amènent à nous poser cette question : Quels sont les types de besoins de soutien ressentis par les enseignants québécois en insertion

professionnelle et en quoi les mesures de soutien offertes y répondent-elles et sont-elles aidantes ?

Ce premier chapitre a permis de baliser le problème de recherche et de définir la question de recherche. Le prochain chapitre, le cadre conceptuel, permettra de préciser les concepts nécessaires à la réalisation de cette thèse et d'exposer les objectifs spécifiques de recherche.

DEUXIÈME CHAPITRE

CADRE CONCEPTUEL

Trois concepts sont définis et conceptualisés afin de mieux circonscrire les objectifs spécifiques de cette thèse. D'abord, le concept d'insertion professionnelle est défini et les différentes manières de le conceptualiser sont présentées en vue de choisir et de justifier le modèle qui convient le mieux aux fins de cette recherche. Ensuite, la définition du concept de besoin de soutien est exposée et les différentes typologies existantes sont présentées, puisque nous souhaitons décrire les types de besoins de soutien des enseignants en insertion professionnelle. Finalement, le concept de soutien est également abordé, car nous nous intéressons également aux mesures de soutien et à la perception de soutien reçu par les enseignants débutants.

1. LE CONCEPT D'INSERTION PROFESSIONNELLE

Le concept d'insertion professionnelle est fondamental dans le cadre de cette recherche portant sur les enseignants débutants. Il est donc défini au regard des recherches antérieures et conceptualisé pour permettre de baliser les objectifs spécifiques de recherche.

1.1 Définir le concept d'insertion professionnelle

Le concept d'insertion professionnelle a été largement étudié dans les dernières décennies. Depuis la fin des années 1980, plusieurs chercheurs ont tenté de le définir et de le circonscrire (Baillauquès et Breuse, 1993 ; Desgagné, 1994 ; Fullan et Connely, 1987 ; Griffin, 1985 ; Lamarre, 2003 ; Martineau, Gervais, Portelance et Mukamurera, 2008 ; Mukamurera, 1998 ; Nault, 1993). Alors que certains l'ont défini comme un processus de transformation (Desgagné, 1994), un processus multidimensionnel

(Mukamurera *et al.*, 2013) et un processus d'adaptation et d'évolution (Martineau, *et al.*, 2008), d'autres ont utilisé l'idée de transition pour le définir (Fullan et Connely, 1987 ; Griffin, 1985 ; Weva, 1999). En outre, certains, comme Baillauquès et Breuse (1993) et Nault (1993), ont considéré l'insertion comme un stade ou une étape de la vie professionnelle. En 1998, Mukamurera affirmait que « cette profusion de sens autour du concept d'insertion professionnelle témoigne en même temps de l'état quasi embryonnaire de la conceptualisation de ce champ de recherche et de la difficulté à délimiter l'objet de recherche à ce jour » (p. 35).

Vingt ans plus tard, notre recension des écrits récents tend à montrer que les chercheurs, aussi bien du côté francophone qu'anglophone, se basent majoritairement sur les écrits datant d'avant 2000 lorsqu'ils définissent l'insertion professionnelle ou qu'ils ne définissent simplement plus ce concept. À ce sujet, De Stercke (2014) mentionne que « la recherche a cessé de se préoccuper de cette question pour la simple et bonne raison que l'insertion est à présent reconnue comme un processus itératif, dont la temporalité dépend des caractéristiques et de la trajectoire professionnelle de l'individu » (p. 8). De plus, bon nombre de chercheurs écrivent des articles scientifiques sur les programmes d'aide, sur les mesures de soutien et sur l'attrition professionnelle sans définir le concept d'insertion professionnelle (Berry et Byrd, 2012 ; Kidd *et al.*, 2015 ; Mason et Matas, 2015 ; Reborá, 2016 ; Taranto, 2011 ; Tricarico, Jacobs et Yendol-Hoppey, 2015).

Même sans circonscrire formellement ce concept, la manière dont ces auteurs abordent la problématique de l'attrition professionnelle permet de nous représenter une partie de leur conception. Ainsi, la grande majorité des auteurs représentent le taux d'attrition professionnelle sur les cinq premières années de carrière aux fins d'analyse, ce qui laisse penser que l'insertion est une étape correspondant aux cinq premières années de carrière. De plus, Mason et Matas (2015), Taranto (2011) et Tricarico *et al.* (2015) affirment tous que le « processus » d'insertion professionnelle peut être ardu pour les enseignants débutants. Le terme « processus » est largement employé pour

aborder l'insertion professionnelle et semble faire consensus. Par exemple, Bland *et al.* (2014) mentionnent que l'insertion professionnelle est utilisée pour décrire tous les processus par lesquels un nouvel enseignant s'initie à la politique et à la culture du milieu scolaire, mais aussi de l'école qui l'embauche, du personnel et de la communauté. Le processus d'insertion professionnelle, selon ces auteurs, débute dès que l'enseignant est embauché (suppléance, contrat, poste, etc.). Pour Clandinin *et al.* (2015), l'insertion professionnelle est aussi un processus, mais cette fois, un processus de négociation identitaire qui est plus complexe que d'assumer simplement un nouveau rôle. Pour ces chercheurs, les différents questionnements et les embuches vécues par l'enseignant débutant lui permettent de se bâtir une identité professionnelle forte et assumée, lorsqu'elle est vécue dans un contexte sain et encadré. Cette définition de Clandinin *et al.* (2015) va plus loin que l'acculturation à un système et tient compte de l'importance du contexte d'insertion professionnelle pour amener le nouvel enseignant à développer son identité professionnelle, en dépit des difficultés rencontrées. L'insertion professionnelle, dans le cadre de notre recherche, réfère donc à un processus dynamique, interactif et multidimensionnel d'une durée d'environ cinq ans. La prochaine section apportera certaines précisions quant à l'aspect multidimensionnel de ce concept.

1.2 Conceptualiser l'insertion professionnelle

Les premiers modèles de l'insertion professionnelle largement diffusés et utilisés sont les modèles développementaux de Fuller (1969), de Huberman (1989) et de Nault (1993). Le modèle de Fuller propose des étapes successives qui seraient vécues par l'ensemble des enseignants débutants. L'enseignant qui commence sa carrière est d'abord dépeint comme centré sur lui-même et en période de survie (stade 1). Puis, la recrue évolue et réussit tranquillement à concentrer son attention sur sa tâche et sur son enseignement (stade 2), avant de passer à la dernière étape qui est d'être centré sur les besoins de ses élèves et sur les effets de son enseignement (stade 3). Le modèle de Huberman (1989) se déploie sensiblement de la même manière et met de

l'avant le cycle de la carrière enseignante en six étapes dont les deux premières réfèrent à l'insertion professionnelle soit l'entrée en carrière (étape 1) caractérisée par la survie, la découverte et les nombreuses préoccupations ainsi que la stabilisation (étape 2), pendant laquelle la recrue consolide ses compétences professionnelles, trouve de l'aisance et de la stabilité. Le modèle de Nault suit la même courbe et propose cinq étapes successives dont la troisième est directement liée à l'insertion professionnelle et contient trois sous-étapes que sont l'anticipation, généralement associée à l'obtention du diplôme ou du brevet permettant d'enseigner, le choc de la réalité qui arrive lors de l'entrée dans la profession et la consolidation, qui fait référence à la maîtrise des compétences professionnelles et à la confiance en soi comme pédagogue. Ces trois modèles ont longtemps servi de référence en ce qui concerne l'insertion professionnelle des enseignants et malgré le fait qu'ils conservent leur pertinence, les recherches actuelles mettent de l'avant le caractère dynamique et multidimensionnel de l'insertion professionnelle et laissent de côté l'idée d'étapes ou de stades vécus de manière successive par l'ensemble des enseignants débutants et indépendamment des contextes socioprofessionnels. En effet, de nombreux chercheurs attestent que l'entrée dans la profession devrait plutôt être observée selon les différentes dimensions de l'insertion professionnelle (De Stercke, 2014 ; Jabouin, 2018 ; Mukamurera *et al.*, 2013 ; Niyubahwe, 2015 ; Pogodzinski, 2012 ; Vallerand, 2008).

Vallerand (2008) s'est concentrée sur l'expérience de vie des enseignants débutants. Elle propose quatre dimensions qui mettent en relief le vécu subjectif des débutants qui sont : a) la construction et la consolidation des savoirs, b) le développement du rapport aux autres, c) le développement de l'identité professionnelle, et d) l'acquisition de la culture institutionnelle. Ces composantes sont toutes interreliées et elles contribuent à la construction de l'expérience de vie de l'enseignant débutant.

Pogodzinski (2012) propose un cadre conceptuel de l'insertion professionnelle basé sur le capital social de Bourdieu, dont les pierres angulaires sont : a) le contexte

social, b) les caractéristiques des débutants, des mentors et des collègues, c) le degré d'ajustement possible entre les débutants, les mentors et les collègues, puis d) la fréquence et le contenu des interactions. L'objectif de cette conceptualisation est de sensibiliser et d'outiller les directions d'établissement sur les éléments importants permettant d'avoir une insertion professionnelle harmonieuse.

La conceptualisation de Mukamurera *et al.* (2013) porte quant à elle sur l'ensemble du processus d'insertion professionnelle et elle se divise selon cinq dimensions, dont a) l'intégration au marché du travail, b) l'affectation spécifique, c) la socialisation organisationnelle, d) la professionnalité, de même que e) la dimension personnelle et psychologique. De Stercke (2014) soutient qu'« avec sa structure et sa force intégrative, on peut raisonnablement considérer le modèle de Mukamurera comme un paradigme nouveau dans le domaine de l'insertion professionnelle » (p. 24). En effet, cette conceptualisation intègre les dimensions des modèles antérieurs et de nombreux chercheurs utilisent ce modèle pour observer l'ensemble du processus d'insertion professionnelle (De Stercke, 2014 ; Giguère, 2018 ; Jabouin, 2018 ; Niyubahwe, 2015 ; Robichaud, 2014). Desmeules et Hamel (2017) mettent de l'avant « la pertinence du modèle multidimensionnel pour comprendre et analyser le processus d'insertion professionnelle » (p. 31). Puisque nous souhaitons avoir une vue d'ensemble des types de besoins de soutien que les enseignants en insertion professionnelle peuvent ressentir et que nous envisageons l'insertion comme un processus multidimensionnel, le modèle conceptuel de Mukamurera *et al.* (2013) nous semble le plus pertinent pour cette recherche. Les cinq dimensions sont constituées d'une multitude d'éléments et se complètent dans une dynamique interactive. Dans les prochaines sections, nous détaillerons les différentes dimensions de ce cadre.

1.2.1 Intégration au marché du travail

L'intégration au marché du travail, en plus d'être le point de départ de l'insertion professionnelle (Fournier, Monette, Pelletier et Tardif, 2000), est la

première dimension du cadre conceptuel proposé par Mukamurera *et al.* (2013), qui renvoie aux modalités d'entrée en carrière et aux caractéristiques des emplois occupés, telles que le délai d'accès à l'emploi, le statut d'emploi, la sécurité d'emploi, la nature du travail, etc. En effet, une fois la formation initiale complétée, la première tâche du nouveau diplômé est de se trouver du travail (Martineau et Mukamurera, 2012) et les différents enjeux pour y parvenir constituent la première dimension du modèle choisi.

1.2.2 Affectation spécifique

La deuxième dimension du modèle concerne l'affectation spécifique et les conditions particulières de la tâche, référant à la nature, aux composantes et à l'organisation de la tâche. « En fait, il ne suffit pas d'avoir un emploi, encore faut-il considérer les tâches assignées et les conditions de travail dans lesquelles les recrues exercent leur fonction » (Mukamurera *et al.*, 2013, p.4). Lorsqu'un enseignant débutant obtient une affectation dans une école, les informations qu'il reçoit, souvent à la dernière minute, correspondent habituellement à la durée minimale du contrat de travail, au niveau d'enseignement et, dans l'ordre d'enseignement secondaire, à la matière à enseigner. Il manquera souvent des informations au nouvel enseignant à propos des conditions de la tâche, dont les spécificités du groupe-classe, les composantes et l'organisation de la tâche, la charge de travail, etc. Aussi, les nouveaux enseignants se font souvent offrir les tâches difficiles, lourdes et instables, sans l'accompagnement nécessaire (Auclair Tourigny, 2017 ; De Stercke, 2014).

1.2.3 Socialisation organisationnelle

La troisième dimension de l'insertion professionnelle prend ses racines dans ce que Feiman-Nemser (2003) appelle le processus d'acculturation. Selon cette auteure, les enseignants débutants doivent s'introduire dans un milieu qui possède déjà des règles, des façons de procéder, des valeurs, des attentes, etc. Pour s'insérer harmonieusement, l'enseignant débutant doit

s'intégrer à son nouveau milieu de travail, s'adapter au système existant et acquérir les connaissances sociales et procédurales essentielles lui permettant de se faire accepter au sein de l'organisation, d'y assumer un rôle et d'y participer en tant que membre (Mukamurera *et al.*, 2013, p. 16).

À ce titre, la socialisation organisationnelle de l'enseignant débutant constitue une familiarisation à différents aspects (physique, psychologique, organisationnel, social, philosophique, politique, etc.). Les personnes qui adhèrent à une culture organisationnelle scolaire suivent un cadre implicite ou explicite qui oriente leurs attitudes et leurs comportements ; les enseignants débutants ne connaissent pas toujours les normes implicites de leur milieu professionnel, ce qui peut constituer un défi de taille (Duchesnes et Kane, 2010 ; Feiman-Nemser, 2003 ; Lacaze et Fabre, 2005).

1.2.4 Professionnalité

Cette quatrième dimension du cadre conceptuel de Mukamurera *et al.* (2013) fait référence à « l'adaptation et la maîtrise du rôle professionnel, par le développement des savoirs et compétences spécifiques au métier » (p.16). Elle renvoie à la frontière fonctionnelle de Lévesque et Gervais (2000) et à la socialisation professionnelle de Huberman (1989), reprise par Angelle (2002). Cette dimension englobe l'acquisition, le développement et la maîtrise des savoirs et des compétences pédagogiques et didactiques spécifiques à la profession enseignante, qui permettent d'être compétent et efficace dans les tâches professionnelles (Martineau, Portelance et Presseau, 2010 ; Mukamurera *et al.*, 2013). Il s'agit donc pour le nouvel enseignant de devenir efficace en fonction des compétences professionnelles attendues par le ministère de l'Éducation du Québec (2001), notamment pour planifier, enseigner et évaluer, pour gérer la classe et pour faire de la différenciation pédagogique. L'acquisition et la consolidation des compétences professionnelles chez les nouveaux enseignants sont essentielles pour répondre aux besoins des élèves (Forseille et Raptis, 2016 ; Ingersoll, 2012 ; Nault,

1993 ; Wideen, Mayer-Smith et Moon, 1998) et pour travailler de concert avec les collègues et les autres partenaires de l'école (Martineau *et al.*, 2010).

Le développement des compétences professionnelles en enseignement requiert un transfert des savoirs acquis lors de la formation initiale (Martineau *et al.*, 2008). Ce transfert est défini comme un procédé « par lequel des connaissances construites dans un contexte particulier sont reprises dans un nouveau contexte, que ce soit pour construire de nouvelles connaissances, pour développer de nouvelles compétences ou pour accomplir de nouvelles tâches » (Presseau, 2000, p.161). La capacité de transférer ces savoirs afin de poursuivre le développement de ces compétences est amorcée lors de la formation universitaire, notamment à travers les stages, mais la majorité des enseignants débutants semblent avoir de la difficulté à effectuer ce transfert durant leur insertion professionnelle (Portelance et Legendre, 2001).

L'insertion professionnelle est l'une des trois phases constitutives du développement professionnel des enseignants. En effet, c'est durant cette phase que « la recrue doit peu à peu passer d'une pratique de survie à une consolidation pédagogique » (Mukamurera, 2014, p. 16). La poursuite du développement des compétences professionnelles est essentielle lors de l'entrée dans la profession ; les enseignants qui n'ont pas l'impression de suffire à la tâche et qui vivent un sentiment d'incompétence pédagogique vivent généralement une insertion professionnelle plus laborieuse (Beckers, Jardo, Jaspar et Mathieu, 2007 ; Martineau et Presseau, 2003 ; Mukamurera, 2004 ; Martineau *et al.*, 2008). Ce sentiment d'incompétence peut avoir des conséquences négatives sur la dernière dimension du cadre conceptuel de l'insertion professionnelle que nous exposons dans la prochaine section.

1.2.5 Dimension personnelle et psychologique

La cinquième dimension du modèle fait référence au caractère humain et émotif de l'insertion professionnelle (Mukamurera *et al.*, 2013) et n'était pas présente dans le

premier modèle de Mukamurera (2005 ; 2011b). En effet, grâce à de nouvelles recherches dans le domaine de l'insertion professionnelle et dans des domaines connexes, Mukamurera *et al.* (2013) ont affirmé que l'entrée dans la profession enseignante dépasse largement le fait d'obtenir un premier contrat de travail, de se familiariser au milieu de travail et d'apprendre son métier pour s'inscrire aussi dans une expérience humaine, émotionnelle et dans une transformation identitaire. Ainsi, selon Mukamurera *et al.* (2013), l'insertion professionnelle comporte des enjeux de gestion émotionnelle (choc de la réalité, craintes diverses, désillusion, stress), d'accomplissement personnel, de développement de soi, notamment en lien avec la confiance en soi, l'estime de soi, le sentiment d'efficacité personnelle, ses représentations du métier et son engagement professionnel (motivations, persévérance, implications). Il semble même que c'est au point de vue personnel que plusieurs enseignants éprouvent dès le départ un plus grand besoin de soutien pour faire face aux pressions psychologiques des premières années.

De grandes responsabilités morales, du stress et des difficultés personnelles et psychologiques semblent être liés aux professions associées aux sciences de l'éducation (Laugaa et Bruchon-Schweitzer, 2005), en particulier pour les enseignants débutants, pour qui les conditions d'entrée dans la profession sont marquées par la précarité et les tâches difficiles. Cette cinquième dimension de l'insertion professionnelle corrobore les travaux de Gold (1996) qui estimait déjà à l'époque que les enseignants débutants éprouvaient un grand besoin de soutien pour faire face à la pression des premières années de travail. L'insertion professionnelle est donc une expérience humaine durant laquelle le nouvel enseignant se retrouve devant des situations complexes qui pourront, selon les individus et les situations, le toucher émotionnellement ou psychologiquement.

1.3 Synthèse de l'approche multidimensionnelle de l'insertion professionnelle

Le cadre conceptuel proposé par Mukamurera *et al.* (2013) peut être envisagé, selon De Stercke (2014), comme une nouvelle approche dans le champ de recherche de l'insertion professionnelle. Ce modèle, illustré par son auteur à la figure 1 (Mukamurera, 2015), envisage l'insertion professionnelle comme un « processus temporel, dynamique et multidimensionnel » (Mukamurera, 2011b, p.19) qui met en interaction l'acteur, le système et l'environnement de travail et qui s'articule autour de cinq dimensions : l'intégration à l'emploi, l'affectation spécifique et les conditions de la tâche, la socialisation organisationnelle, la professionnalité et la dimension personnelle et psychologique.

Outre la première dimension qui est chronologiquement le point de départ de l'insertion professionnelle, les autres dimensions peuvent être concomitantes. Notons aussi qu'en raison de la précarité d'emploi, l'intégration en emploi demeure souvent une préoccupation des enseignants débutants tout au long de leur phase d'insertion professionnelle. Ils sont, en effet, confrontés à l'insécurité d'emploi et à l'instabilité professionnelle inhérente à la précarité d'emploi.

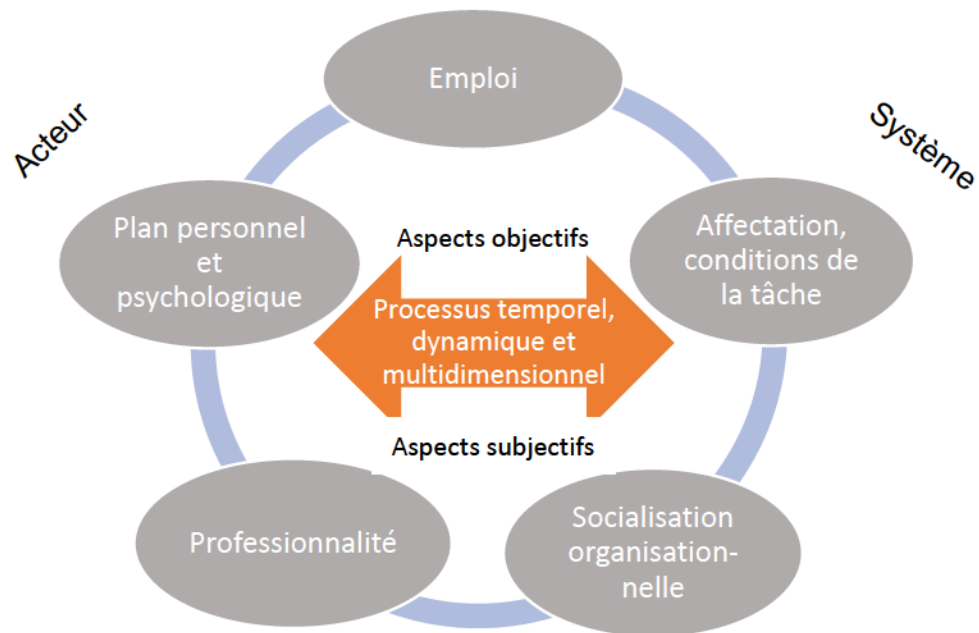


Figure 1 Le modèle multidimensionnel de l'insertion professionnelle de Mukamurera (2012).

2. LE CONCEPT DE BESOIN DE SOUTIEN

Le concept de besoin, mais plus particulièrement, le concept de besoin de soutien, est essentiel pour cette recherche. En plus de définir le concept, il est nécessaire d'observer les typologies de besoins de soutien en gardant en tête la question générale de recherche et la conceptualisation de l'insertion professionnelle choisie.

2.1 Définir le concept de besoin de soutien

Le concept de besoin de soutien est utilisé dans plusieurs champs de recherche, principalement en médecine, en psychologie, en sociologie et, dans une moindre mesure, en éducation. Une recherche sémantique dans différents ouvrages de référence a d'abord permis de jeter les bases de ce concept. Alors que certaines encyclopédies définissent le concept à l'aide des typologies existantes, d'autres dictionnaires le

définissent comme un sentiment de manque (Le grand dictionnaire terminologique, 2017 ; VandenBos, 2007) ou une nécessité (Provenzo, 2009 ; van Zanten, 2008).

Nous avons tenté, lors de notre recension d'écrits, de trouver d'autres définitions de ce concept dans des écrits scientifiques. Force est d'admettre que la majorité des articles recensés qui abordent le concept de besoin de soutien en enseignement ne présentent pas une définition de ce concept et l'emploient principalement comme un synonyme de difficulté (LoCasale-Crouch *et al.*, 2012 ; Marinell et Coca, 2013 ; Pack, 2013 ; Wood, Jilk et Paine, 2012 ; van Velzen, van der Klink, Swennen et Yaffe, 2010). Mukamurera (2018) est la première à proposer une définition et elle affirme que :

Nous entendons le besoin de soutien au sens de jugement personnel porté par la personne quant à la nécessité de recevoir une forme d'aide, de guidage ou d'appui pour s'insérer harmonieusement dans sa profession. [...] Nous parlons alors de « besoin de soutien » au singulier pour signifier ce jugement global d'avoir besoin d'aide, et de « besoins de soutien » au pluriel lorsque l'intérêt porte sur la connaissance des aspects précis sur lesquels les personnes souhaiteraient être aidées (p. 201).

Au regard de notre question générale de recherche et des différentes études recensées, nous adhérons à cette définition et nous utilisons le terme « besoins de soutien » au pluriel, puisque notre intérêt porte sur le sentiment de manque à l'égard de certains aspects de l'insertion professionnelle et du travail qui peut nécessiter un soutien particulier. Aussi, puisque nous souhaitons approfondir les types de besoins de soutien des enseignants en insertion professionnelle, il est nécessaire de relever et d'examiner les typologies existantes afin de de s'en inspirer pour valider une nouvelle typologie qui tiendrait davantage compte de la complexification du travail enseignant et de la réalité actuelle de l'insertion dans ce domaine.

2.2 Conceptualiser les besoins de soutien des enseignants en insertion professionnelle

Parmi les cadres conceptuels sur les besoins de soutien recensés, il est possible de faire ressortir trois grandes catégories : les cadres qui proviennent d'autres domaines de recherche ; les cadres qui portent sur les besoins de soutien de tous les enseignants et les cadres qui traitent des besoins de soutien des enseignants en insertion professionnelle. Bien que certains ponts puissent être établis entre les différents cadres conceptuels recensés dans d'autres domaines de recherche et les écrits scientifiques portant sur les enseignants en insertion professionnelle, il est impossible d'envisager de choisir un de ces cadres, puisque les catégories de populations étudiées sont très éloignées et que plusieurs besoins spécifiques aux enseignants débutants ne sont pas considérés. Nous présentons, dans les prochaines sections, les cadres conceptuels qui abordent les types de besoins de soutien de tous les enseignants et les cadres conçus spécifiquement pour les enseignants débutants.

2.2.1 Cadres conceptuels provenant du domaine de l'éducation en général

Certains chercheurs du domaine de l'éducation ont construit des cadres qui présentent les types de besoins de soutien des enseignants en général. Hodson (2006) s'est inspiré des recherches en psychologie et du cadre de Pourtois et Desmet (2004) et a ajouté deux axes que sont les besoins structurels et les besoins organisationnels. Nous présentons, à la figure 2, l'adaptation proposée par Hodson (2006). Cette typologie compte six besoins de soutien que sont les besoins structurels (avoir un cadre et une structure clairs dans l'organisation scolaire), les besoins idéologiques (poursuivre des objectifs et des idéaux tout au long de la carrière), les besoins sociaux ou relationnels (être en contact avec les collègues et se sentir bien dans son milieu de travail), les besoins cognitifs (poursuivre le développement des compétences professionnelles par la formation continue), les besoins affectifs (se sentir appréciés par les élèves et les collègues) et les besoins organisationnels (sentir que l'on fait une différence dans

l'organisation). Houde (2008) a repris le modèle d'Hodson (2006) pour étudier les besoins de soutien des enseignants de science et technologie de milieux défavorisés. Cette typologie de besoins est certes intéressante, mais ne saurait correspondre pleinement aux types de besoins de soutien des enseignants débutants puisqu'elle a été conçue pour les enseignants en général. Elle ne tient donc pas compte des aspects spécifiques à l'insertion professionnelle comme la pression inhérente à l'entrée en carrière, l'adaptation au rôle professionnel, la précarité professionnelle, etc. Elle est plus axée sur l'engagement des enseignants dans leurs milieux et moins sur l'insertion de ces derniers. En utilisant une typologie de besoins de soutien de tous les enseignants pour traiter des enseignants en insertion professionnelle, nous craignons de perdre le caractère distinctif de cette période critique de la vie professionnelle.

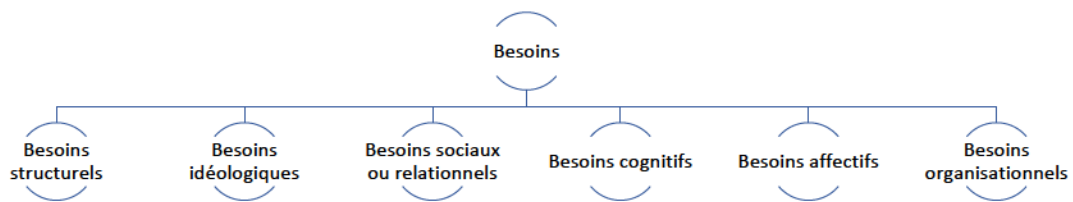


Figure 2 Adaptation d'Hodson (2006, p. 62) du modèle de Pourtois et Desmet (2004).

2.2.2 Cadres conceptuels sur les types de besoins de soutien des enseignants en insertion professionnelle

Quelques chercheurs ont proposé des typologies afin de mieux circonscrire et offrir une vue d'ensemble des types de besoins de soutien ressentis par les enseignants débutants (Bickmore et Bickmore, 2010 ; Gold, 1992). Certains de ces auteurs proposent, dans leur typologie respective, les besoins cognitifs et intellectuels qui réfèrent, entre autres, aux besoins de formation continue et aux besoins d'être stimulé intellectuellement (Gold, 1992) ; les besoins pédagogiques qui renvoient principalement au développement des compétences professionnelles (Bickmore et Bickmore, 2010) ; les besoins affectifs ou émotionnels qui englobent les différents

aspects liés au bien-être et à l'estime de soi (Bickmore et Bickmore, 2010; Gold, 1992) ; et les besoins psychosociaux qui touchent la socialisation et le besoin d'entrer en relation avec autrui (Gold, 1992). Il est possible de s'inspirer de ces typologies afin de proposer une typologie autour du cadre conceptuel de l'insertion professionnelle de Mukamurera *et al.* (2013). En effet, certains types de besoins de soutien mis en relief par les chercheurs qui ont bâti les différentes typologies renvoient à des dimensions de l'insertion professionnelle. Par exemple, ce que Gold (1992) nomme les besoins cognitifs et intellectuels sont inclus dans la dimension liée à la professionnalité du cadre conceptuel choisi et les besoins affectifs ou émotionnels de Bickmore et Bickmore (2010) s'inscrivent dans la dimension personnelle et psychologique. Par contre, les typologies existantes ne tiennent pas nécessairement compte de la complexification du travail enseignant. Par exemple, les difficultés recensées par des chercheurs concernant la différenciation pédagogique (Rousseau *et al.*, 2017 ; Trépanier et Paré, 2010), les enjeux liés à l'obtention d'un contrat et aux tâches difficiles réservées aux nouveaux enseignants (Corbell, 2009 ; Lamarre, 2003 ; Mukamurera, 2011a, b), ne sont pas incluses dans les typologies existantes. C'est pourquoi, pour confirmer une typologie actualisée des besoins de soutien des enseignants débutants, nous croyons que nous pouvons certes nous inspirer des typologies existantes, mais tout en considérant pleinement les divers défis auxquels sont aujourd'hui confrontés les enseignants débutants et en gardant en tête les dimensions de l'insertion professionnelle de Mukamurera *et al.*, (2013) : a) l'intégration au marché du travail, b) l'affectation spécifique, c) la socialisation organisationnelle, d) la professionnalité et e) la dimension personnelle et psychologique.

3. LE CONCEPT DE SOUTIEN

Dans le cadre de ce projet de recherche, nous utilisons le terme « soutien » en lien avec les mesures de soutien consenties aux enseignants lors de leur insertion professionnelle, ainsi qu'avec la perception que les enseignants en insertion

professionnelle ont du soutien reçu. Il est donc important de définir le soutien et d'aborder ces différents volets.

3.1 Définir le concept de soutien

Selon Cramp et Bennett (2013), en dépit de l'utilisation quotidienne et généralisée du terme « soutien », ce concept reste ambigu et manque de clarté. En effet, dans la majorité des textes que nous avons recensés, l'usage de ce concept dépend du construit auquel il est associé et qui le contextualise fortement. Par exemple, dans le cas du développement professionnel, le soutien renvoie aux processus de développement de compétences tandis que dans le contexte de mise en œuvre de curriculums, le soutien est celui apporté à l'application des différents changements. De nombreux articles scientifiques abordent donc le soutien octroyé aux enseignants débutants en faisant des liens avec les communautés d'apprentissage (Bell-Robertson, 2015 ; Beltman, Mansfield et Price, 2011 ; Carter, 2012 ; Fresko et Nasser-Abu Alhija, 2015 ; Hudson, 2012 ; Zilberstaum, 2013). D'autres chercheurs utilisent les termes « mesures de soutien » ou « dispositifs de soutien » pour parler du soutien octroyé aux nouveaux enseignants comme le mentorat, les trousseaux d'accueil, les formations et les séminaires pour les recrues, etc. (Ahn, 2014 ; Fleming, 2014 ; Pieterse et Peled, 2014 ; Potemski et Matlach, 2014 ; Staudt, St-Clair et Martinez, 2013 ; Valenčič Zuljan et Marentič Požarnik, 2014 ; Welsh, 2012). Dans le cadre de cette thèse, nous allons aborder les mesures de soutien offertes aux enseignants débutants. En s'appuyant sur cette définition de programme d'insertion professionnelle :

un ensemble constitué de mesures, d'activités et de dispositifs institutionnels établis dans le but explicite d'aider (accueillir, introduire, orienter, intégrer, initier, accompagner) de manière formelle et systématique les nouveaux enseignants au cours de leurs premières années de carrière (Mukamurera et Desbiens, 2018, p.11).

Nous pouvons mettre de l'avant que les mesures de soutien sont incluses dans un programme d'insertion professionnelle et qu'elles sont une aide précise comme le mentorat, la trousse d'accueil, l'allègement de la tâche, etc.

Aussi, certains auteurs, dont Bickmore et Bickmore (2010) et Welsh (2012), abordent l'idée de la culture du soutien pour parler des écoles qui accueillent les enseignants débutants de façon naturelle, sans programmes ou dispositifs formels. Cette culture du soutien s'illustrerait par une grande ouverture qui rendrait plus facile la collaboration et l'entraide. Mukamurera et Martineau (2013) distinguent quant à eux le soutien formel et le soutien informel. Ils mentionnent que

le soutien formel désigne le soutien offert de façon officielle et systématique dans le cadre d'un programme d'insertion reconnu et formellement implanté au sein de la commission scolaire ou de l'établissement d'enseignement. Le soutien informel désigne le soutien reçu de façon spontanée et ponctuelle, en dehors d'un programme d'insertion spécifique (p. 2).

Dans un autre ordre d'idées, Gold (1996) affirme que pour soutenir un enseignant débutant, il faut répondre tant à ses besoins cognitifs qu'à ses besoins personnels. Bickmore et Bickmore (2010) considèrent également que le soutien consenti à l'enseignant débutant doit répondre à l'ensemble de ses besoins afin d'être efficient. Cette idée est finalement reprise par Hudson (2012) et Fresko et Nasser-Abu Alhija (2015), dont la conceptualisation du soutien sera exposée plus loin. En vertu des recherches effectuées sur le soutien octroyé aux nouveaux enseignants et en gardant en tête notre question générale de recherche, nous retenons que le soutien est l'appui et le support consenti à quelqu'un en vue de répondre à ses différents besoins et qu'il peut prendre des formes et des modalités variées (mesures, dispositifs, programme d'insertion professionnelle, formel, informel, individuel ou de groupe, etc.).

Finalement, dans le cadre de cette recherche, nous nous attardons également à la perception du soutien reçu par les enseignants débutants. Selon Streeter et Franklin

(1992, p. 81), le soutien perçu est associé à « l'évaluation cognitive d'une personne à propos du soutien qu'elle estime recevoir ». Bruchon-Schweitzer (2002) distingue clairement le soutien offert de la perception du soutien reçu et estime que la perception apporte une idée de transaction entre l'individu et son environnement. Par perception du soutien reçu, nous entendons donc l'appréciation personnelle de la pertinence de la mesure, du degré d'aide apportée par la mesure de soutien et aussi de la correspondance du soutien aux types de besoins ressentis. Pour cette thèse, la perception du soutien reçu par les enseignants débutants, dans le cadre des mesures de soutien, renvoie donc à une évaluation personnelle et subjective du soutien reçu par l'enseignant débutant.

4. OBJECTIFS SPÉCIFIQUES DE RECHERCHE

Les enseignants débutants ressentent des types de besoins de soutien variés sur lesquels il importe de s'attarder si nous souhaitons leur offrir du soutien adapté et aidant. À l'heure actuelle, les commissions scolaires déploient des efforts afin d'offrir du soutien aux enseignants débutants, mais certains éléments sont occultés ou pas suffisamment considérés, tels que les différents types de besoins de soutien ressentis par les enseignants débutants ou les spécificités que certains groupes d'enseignants peuvent avoir selon le genre, l'âge, le champ de formation, l'ordre d'enseignement et le statut d'emploi. Aussi, les programmes ne sont souvent pas évalués et les décideurs n'ont pas accès à des données robustes ou des témoignages sur la pertinence et l'efficacité du soutien offert. Ainsi, au regard de la problématique énoncée et des différents concepts à l'étude et en lien avec la question générale de recherche formulée, trois objectifs spécifiques sont mis de l'avant :

1) Confirmer une typologie des besoins de soutien des enseignants en insertion professionnelle et examiner s'il existe des différences selon diverses variables (le genre, l'âge, le champ de formation, l'ordre d'enseignement et le statut d'emploi) ;

2) Établir et comprendre le degré de concordance entre les types de besoins de soutien ressentis par les enseignants en insertion professionnelle et la perception qu'ils ont du soutien reçu ;

3) Décrire et comprendre la perception que les enseignants en insertion professionnelle ont de l'aide reçue par le biais des mesures de soutien octroyées par leur commission scolaire ou leur école.

La présentation du cadre conceptuel de cette recherche a permis de définir les concepts mobilisés pour cette thèse en prenant appui sur les recherches antérieures, puis de faire des liens entre les concepts étudiés et de formuler les objectifs spécifiques de recherche. Le prochain chapitre porte sur la méthodologie et vise à présenter les méthodes de recherche, les outils de collecte de données ainsi que les analyses réalisées pour répondre aux objectifs spécifiques de cette thèse.

TROISIÈME CHAPITRE

MÉTHODOLOGIE

La recherche scientifique s'inscrit dans un processus d'acquisition de connaissances. Elle renvoie à l'utilisation de diverses méthodes de recherche afin de trouver des pistes de réponse à une question, une interrogation ou un problème de départ (Field, 2013 ; Fortin, 2010). Karsenti et Savoie-Zajc (2011) traitent également de l'importance de procédures systématiques et explicites et ajoutent que ces dernières peuvent varier au regard des types de recherches et de la méthodologie. Cette dernière, définie par Mucchielli (2014) comme « la réflexion préalable sur la méthode qu'il convient de mettre au point pour conduire une recherche » (p. 143), est au cœur de la démarche scientifique. Ainsi, la méthodologie renvoie, selon Fortin (2010), à l'identification du type de recherche, à l'identification et à la description de la population de référence, de l'échantillon ciblé et de la méthode d'échantillonnage, à l'identification et la description de la ou des méthodes de recueil de données, de l'échéancier et du formulaire déontologique, à la présentation et à la description du ou des instruments de collecte de données en tenant compte des critères de fiabilité et de validité, à la présentation de la ou des méthodes d'analyse de données et à l'identification des limites et des retombées envisagées par la recherche en cours. Selon Tabachnick et Fidell (2013), l'objet de recherche influence grandement les décisions méthodologiques. C'est dans ces perspectives que nous exposons, dans ce chapitre, les éléments liés à la méthodologie, ainsi que le cadre de la thèse par articles. Puisque nous avons fait une utilisation secondaire de données recueillies dans le cadre d'un programme de recherche antérieur, des précisions sont également apportées concernant ces données.

1. ASSISES MÉTHODOLOGIQUES

De prime à bord, la finalité de notre recherche doctorale renvoie à la description et à la compréhension. Selon Fortin (2010), la recherche descriptive peut référer « à l'exploration de phénomènes humains dans le cadre d'une recherche qualitative, soit à la description de concepts, de facteurs ou de population dans une recherche quantitative » (p. 124). Creswell (2003) différencie également la recherche descriptive en fonction de deux paradigmes différents : le paradigme naturaliste pour la recherche descriptive qualitative et le paradigme postpositiviste pour la recherche descriptive quantitative. Au regard des conceptualisations choisies et des objectifs spécifiques de recherche, il est possible de mentionner que cette recherche vise à décrire et à comprendre les types de besoins de soutien d'enseignants débutants et le soutien qui leur est offert, à l'aide de données quantitatives et de données qualitatives. Fortin (2010) mentionne que « comme l'approche quantitative permet de déterminer les concepts avec précision, on peut, après les avoir décrits, chercher à établir des liens entre eux. On passe du niveau descriptif au niveau explicatif ou corrélationnel » (p. 125). Il s'agit, en d'autres termes, de procéder à « l'exploration des relations entre des variables en vue de les décrire » (Fortin, Côté et Filion, 2006, p. 194). Le deuxième objectif spécifique de cette recherche va dans ce sens, il comporte une visée corrélationnelle, qui renvoie à la description des relations décelées entre des variables ciblées. Par ailleurs, des données de nature qualitative ont permis de comprendre, de compléter et, au besoin, de nuancer certains résultats obtenus au moyen de méthodes quantitatives. En effet, c'est le besoin de comprendre et d'approfondir les résultats obtenus à l'aide de données quantitatives issues d'une enquête par questionnaire qui nous a motivé à utiliser un corpus d'entrevues semi-dirigées.

En somme, des méthodes de recherche mixtes ont donc été utilisées. Elles permettent, selon Briand et Larivière (2014), de répondre à des questions de recherche nécessitant plusieurs sources de données, de « mettre au service d'une question de recherche les méthodologies de recherche des orientations quantitatives et

qualitatives » (p. 625) et d'obtenir une richesse d'information et d'approfondir l'objet d'étude. Selon ces mêmes auteurs,

les méthodes de recherche mixtes sont souvent considérées comme des solutions intermédiaires entre deux positions épistémologiques classiques en recherche : la recherche d'une explication ou d'une vérité universelle et la recherche de vérités multiples pour expliquer un même phénomène. En fait, les méthodes mixtes s'appuient sur une vision pragmatique de la recherche. (p. 626)

Cette vision pragmatique de la recherche surplombe ce projet et permet d'adopter « de multiples points de vue pour résoudre un problème de recherche. Le paradigme pragmatique fournit un cadre philosophique aux méthodes de recherche mixte » (Fortin, 2010, p. 374). Johnson, Onwuegbuzie et Turner (2007) ont recensé de nombreuses définitions des méthodes mixtes et ont proposé cinq dimensions permettant de cerner le devis mixte utilisé. Au regard des définitions proposées par ces auteurs, ce projet de recherche utilise un devis mixte séquentiel explicatif, puisque les deux collectes de données ont été effectuées l'une à la suite de l'autre. Une première analyse secondaire de données quantitatives existantes a été réalisée afin de répondre aux objectifs spécifiques de recherche. Puis, comme le suggèrent Briand et Larivière (2014) et Creswell (2003), il y a eu une phase qualitative où nous avons analysé un corpus de données issues d'entrevues semi-dirigées, afin de permettre de comprendre ou de clarifier les résultats quantitatifs issus de la première étape. Compte tenu des explications précédentes, nous retenons que cette recherche doctorale s'inscrit dans un paradigme pragmatique, est de type descriptif et qu'elle correspond à un devis mixte séquentiel explicatif.

2. COLLECTE DE DONNÉES ET OUTILS UTILISÉS

Une recension des différentes recherches publiées depuis les quinze dernières années et portant sur les besoins de soutien des enseignants débutants, les mesures de soutien et les programmes d'insertion professionnelle a été effectuée. L'observation et

la comparaison des méthodologies employées ont permis de réfléchir à propos des outils de collectes de données et des types d'analyses pouvant être envisagés.

En recensant les écrits scientifiques publiés dans les dernières années portant sur des objets de recherche connexes au nôtre, il est possible de remarquer d'emblée que la grande majorité d'entre eux sont des recensions d'écrits et des recherches documentaires (Aspfors et Fransson, 2015 ; Bland, *et al.*, 2014, Birkeland et Feiman-Nemser, 2012 ; Forseille et Raptis, 2016 ; Headden, 2014 ; Keilwitz, 2014 ; Kutsyuruba *et al.*, 2014 ; Marinell et Coca, 2013 ; Potemski et Matlach, 2014 ; Valenčič Zuljan et Marentič Požarnik, 2014). Aussi, plusieurs recherches recensées adoptent des méthodologies mixtes dans lesquelles la portion quantitative se résume à des analyses descriptives très simples comme des fréquences, des pourcentages et des moyennes (Bezzina, 2006 ; Brault-Labbé, 2015 ; McNabb, 2011 ; Martineau *et al.*, 2008 ; Tricarico *et al.*, 2015 ; Van Nieuwenhoven et Van Mosnenck, 2014 ; Wilkins et Okrasinski, 2015). Ont également été relevées lors de cette recension d'écrits deux études de cas multiples (Leroux *et al.*, 2013 ; O'Brien et Christie, 2005), trois études par entrevues semi-dirigées (Duchesne et Kane, 2010 ; Martineau, Portelance, Presseau et Vivegnis, 2014 ; Sony, 2018) et treize recherches utilisant des données issues d'enquêtes par questionnaire (Ackerman, 2012 ; Auclair Tourigny, 2017 ; Desmeules et Hamel, 2017 ; Dufour, Meunier et Chénier, 2014 ; Jeffrey et Fu Sun, 2008 ; Kidd *et al.*, 2015 ; Kutsyuruba *et al.*, 2017 ; Lamontagne, Arsenault et Marzouk, 2008 ; Marable et Raimondi, 2007 ; Mukamurera et Martineau, 2013 ; Mukamurera et Tardif, 2016 ; Martineau *et al.*, 2008 ; Rippon et Martin, 2006).

Cette recension permet de constater que l'enquête par questionnaire est un choix d'instrumentation régulièrement utilisé dans les dernières années par les chercheurs travaillant sur les besoins de soutien des enseignants débutants, les mesures de soutien et les programmes d'insertion professionnelle. Tout en utilisant, dans un premier temps, des données issues d'une enquête par questionnaire, nous avons choisi de faire des analyses plus poussées, qui vont au-delà du niveau descriptif retrouvé dans la

plupart des recherches recensées. À cet égard, nous avons utilisé différents types d'analyse, dont des analyses factorielles et des tests non paramétriques. Dans un deuxième temps, nous avons complété le tout par des analyses thématiques sur un corpus d'entrevues semi-dirigées. Ces entrevues ont permis de mieux comprendre les résultats obtenus lors des analyses quantitatives et de dégager des pistes concrètes d'explication. Dans les prochaines sections, nous présentons les outils de collecte de données qui sont exploités pour les fins de cette thèse.

2.1. Premier outil de collecte de données : l'enquête par questionnaire

Les données recueillies par questionnaire, selon Van Campenhoudt et Quivy (2011), ont comme principal avantage de permettre des analyses descriptives. Puisque cette recherche est de type descriptif (Fortin *et al.*, 2006), cet outil de collecte de données avait le potentiel de générer des analyses et des résultats pertinents. Les données quantitatives utilisées dans le cadre de cette thèse proviennent d'une enquête menée par Mukamurera et Martineau. *L'Enquête auprès des enseignantes et enseignants débutants au Québec* (Mukamurera et Martineau, 2013) visait principalement à dresser un portrait des besoins de soutien des enseignants débutants et des pratiques d'aide à l'insertion professionnelle, ainsi que d'identifier les apports et les limites des mesures de soutien mises en place.

Cette enquête par questionnaire comprenait 48 questions divisées en huit sections distinctes, soit 1- informations générales; 2- formation initiale à l'enseignement et sentiment de compétence au moment de terminer les études; 3- entrée en carrière et expérience du métier; 4- existence de pratiques d'aide à l'insertion professionnelle au sein de la commission scolaire et/ou de l'établissement scolaire; 5- besoins de soutien et soutien reçu pour faciliter l'insertion professionnelle; 6- satisfaction quant au soutien reçu et aux programmes d'insertion; 7- retombées

spécifiques, limites et perspectives d'amélioration des programmes d'insertion professionnelle en enseignement ; 8- rapport à la carrière et au milieu de travail.

Les questions étaient presque exclusivement fermées et de formes diverses : dichotomiques, à choix multiples, à échelle de Likert et à échelle de différenciation sémantique (Anger, 2009 ; Fortin, 2010 ; Karsenti et Savoie-Zajc, 2011). Le questionnaire appelait régulièrement les répondants à préciser certains aspects qui pourraient être omis dans les choix de réponses préétablis au moyen d'une case « autre, précisez ». Albarello (1999) utilise l'appellation semi-ouverte pour décrire ce type de question et Fortin (2010) indique que l'emploi de cette technique favorise la fiabilité de l'instrument. À la dernière page, les participants étaient invités à accorder une entrevue d'environ quarante-cinq minutes afin d'approfondir certaines questions concernant leur insertion professionnelle. Lors de la passation du questionnaire, les répondants devaient indiquer s'ils désiraient ou non participer à cette entrevue et, dans le cas d'une réponse positive, laisser leurs coordonnées.

Pour assurer l'examen de validité de construit, la version finale du questionnaire a été le fruit d'une concertation avec des chercheurs et des étudiants qui travaillaient avec les responsables de l'enquête. Aussi, le contenu du questionnaire a été examiné par des personnes du milieu de l'enseignement, ainsi que par des chercheurs experts en collecte et en analyse de données quantitatives. Cela fait référence à la validité de contenu (Fortin, 2010). Puisque le prétest est plus ou moins utile pour l'évaluation d'un tel instrument (Blais et Durand, 2009), les différentes relectures et révisions du questionnaire ont entre autres permis d'améliorer la qualité des questions en misant sur des critères tels que la précision, la pertinence et la neutralité, pour ainsi améliorer la cohérence interne.

Le questionnaire a été envoyé par la poste à l'échelle provinciale à 2 200 enseignants, selon un échantillonnage probabiliste de type aléatoire simple (Fortin, 2010), réalisé à partir des listes de la Fédération des syndicats de

l'enseignement et de la Fédération autonome de l'enseignement. De cette façon, Blais et Durant (2009) considèrent que les répondants ont la possibilité d'y répondre à un moment qu'ils jugent opportun et ils peuvent le remplir à leur rythme, c'est-à-dire en ayant la possibilité de faire des pauses ou des retours en arrière. Cette manière de procéder diminue, toujours selon ces chercheurs, des biais de conformité ou de désirabilité sociale. Le questionnaire a été autoadministré, c'est-à-dire que les répondants le remplissaient eux-mêmes, sans assistance. Un peu plus de 11 % des questionnaires envoyés ont été dûment remplis et ont pu servir aux fins d'analyse, ce qui représente 250 sujets. Ces 250 enseignants provenaient de 46 commissions scolaires francophones sur un total de 60 au Québec et étaient répartis dans dix-sept régions administratives. La majorité des répondants étaient des femmes (80,6 %), enseignaient aux niveaux préscolaire, primaire ou secondaire, et étaient soit à statut régulier (50,6 %), soit à statut précaire (49,4 %). Ces caractéristiques sont similaires à celles présentes dans la population (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2016), soit les enseignants débutants au Québec, ce qui permet d'affirmer que l'échantillon est représentatif de la population.

Notre intérêt portait spécifiquement sur les enseignants qui sont encore dans les premières années d'insertion professionnelle, c'est-à-dire ceux dont l'expérience d'enseignement autodéclarée était de cinq ans et moins. Par conséquent, aux fins de nos analyses, nous avons retenu un sous-échantillon de 156 enseignants qui répondaient à ce critère. La majorité de ces répondants avaient moins de 30 ans (66 %), 57 % étaient à statut précaire, tandis que 43 % étaient à statut régulier. Quant à l'ordre d'enseignement, 59 % des répondants enseignaient au préscolaire-primaire, 26 % étaient au secondaire tandis que 15 % étaient dans la catégorie « Autres », regroupant la formation générale aux adultes et la formation professionnelle. En ce qui a trait aux champs de formation, des répondants avaient fait un baccalauréat en enseignement préscolaire et primaire (49 %) ou en enseignement au secondaire (18 %), d'autres avaient complété un baccalauréat en enseignement d'une discipline de spécialité (éducation physique, anglais langue seconde et musique) (14 %), alors que certains

avaient fait un baccalauréat en enseignement en adaptation scolaire et sociale (19 %). Nous présentons le portrait des répondants au Tableau 1.

Tableau 1
Portrait des répondants du sous-échantillon de l'enquête par questionnaire

Genre	n ³ %	Masculin			Féminin			Total
				29 19			127 81	
Âge	n %	25 et -	26 à 27	28 à 29	30 à 34	35 à 39	40 et +	Total
		14 9	39 25	50 32	29 19	7 5	16 10	155 100
Années expérience	n %	1 an	2 ans	3 ans	4 ans	5 ans	Total	
		18 11	26 17	33 21	48 31	31 20	156 100	
Statut d'emploi	n %	Précaire			Régulier		Total	
			82 57			63 43	145 100	
Champ de formation	n %	BEPEP ⁴	BES ⁵	BED ⁶	BEAS ⁷	Total		
		79 49	27 18	21 14	28 19	155 100		
Ordre	n %	Préscolaire/Primaire		Secondaire	Autres		Total	
			92 59	41 26	23 15		156 100	

Comme nous l'avons mentionné dans les pages précédentes, nous avons procédé à une analyse secondaire de données issues d'une enquête par questionnaire. Ce type d'analyse s'appuie sur des données déjà recueillies dans le cadre d'un autre projet de recherche (Bernatchez et Turgeon, 2016). Leur utilisation permet l'accumulation du savoir scientifique et élimine les défis opérationnels des collectes de données primaires. Cela permet également la réexploitation de données d'enquêtes

³ Le N renvoie au nombre de répondants.

⁴ Baccalauréat en éducation préscolaire et enseignement primaire.

⁵ Baccalauréat en enseignement au secondaire.

⁶ Baccalauréat dans une discipline spécialisée (éducation physique, musique, art, etc.).

⁷ Baccalauréat en adaptation scolaire.

dont les résultats prolongent et se distinguent de l'analyse originale (Dale, 1993). L'enquête de Mukamurera et Martineau (2013) a été administrée entre octobre 2013 et janvier 2014. Nous avons effectué nos analyses en 2017 et en 2018. Quatre années séparent donc la collecte de données et l'analyse secondaire des résultats. Bernatchez et Turgeon (2016) attestent que le délai de traitement lors de l'utilisation de données secondaires peut être une limite si la situation observée a beaucoup changé. Dans le cadre de ce projet de recherche, le délai de quatre ans est considéré comme acceptable puisque les circonstances de l'entrée en carrière des enseignants débutants québécois n'ont pas changé drastiquement dans les dernières années.

Deux questions de l'enquête par questionnaire de Mukamurera et Martineau (2013) ont été utilisées. D'abord, la question 32, dont le libellé est : Durant vos premières années d'enseignement (1 à 5 ans), quels sont (ou quels étaient) vos besoins spécifiques en termes de soutien pour les aspects suivants liés à votre travail d'enseignant et votre insertion professionnelle ? Les 31 besoins de soutien présentés au Tableau 2 étaient énumérés et les répondants devaient indiquer s'ils avaient ressenti peu ou pas de besoin de soutien, un besoin de soutien moyen ou un besoin de soutien important pour chacun d'entre eux. Dans un deuxième temps, pour chacun des items de la question, les répondants devaient indiquer s'ils avaient reçu pas ou peu de soutien ou un soutien significatif.

Tableau 2

Besoins de soutien recensés par Mukamurera et Martineau (2013)

1. Familiarisation à l'environnement de travail
2. Intégration au sein de l'équipe-école et de l'équipe-cycle
3. Connaître et m'adapter au fonctionnement et à la culture de l'établissement d'enseignement de travail
4. Connaissance des rouages administratifs et syndicaux relatifs à l'octroi des contrats, à l'affectation et aux avantages sociaux
5. Connaissance des attentes institutionnelles à mon égard
6. Appropriation et mise en œuvre des orientations du Programme de formation de l'école québécoise
7. Planification de l'enseignement et des situations d'apprentissage
8. Maintenir en classe un climat propice à l'apprentissage
9. Déterminer et appliquer des moyens permettant de régler des problèmes avec les élèves présentant des comportements inappropriés
10. Motiver les élèves qui montrent peu d'intérêt pour la matière et le travail scolaire
11. Évaluation des apprentissages des élèves
12. Proposer des défis appropriés aux élèves particulièrement avancés ou à haut potentiel
13. Répondre aux besoins des élèves à risque ou en difficulté d'apprentissage (autres que les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage)
14. Favoriser l'intégration pédagogique et sociale des élèves qui présentent des difficultés d'apprentissage, d'adaptation ou un handicap (EHDAA)
15. Présenter, aux élèves en difficulté (EHDAA), des tâches d'apprentissage, des défis et des rôles dans le groupe-classe qui les font progresser
16. Gérer les différences dans la classe et le rythme d'apprentissage
17. Différenciation pédagogique en général
18. Utilisation de différentes méthodes d'enseignement
19. Exploitation pédagogique des technologies de l'information et des communications dans l'enseignement et l'apprentissage des élèves
20. Assistance directe (aide) dans ma classe
21. Rétroaction sur mon enseignement en classe
22. Faire participer les parents dans le cheminement scolaire de leur enfant
23. Mettre en place des mesures qui assurent l'équité à l'égard des différences des élèves
24. Organiser le quotidien (gérer les tâches, être guidé dans les choix, gestion du temps)
25. Être rassuré et confirmé dans ce que je fais
26. Écoute, empathie, encouragement, confiance en moi dans les moments difficiles
27. Gestion du stress inhérent à l'entrée en carrière et aux conditions d'insertion difficiles
28. Développement personnel (connaissance de soi, confiance en soi)
29. Développement d'un sentiment d'appartenance à la profession
30. Persévérance dans la profession enseignante
31. Maintenir un rapport positif à la profession

Ensuite, la question 35 relative aux mesures de soutien reçues et au degré d'aide apporté par ces mesures a été utilisée. Cette question demandait, dans un premier temps, d'identifier les mesures de soutien dont les participants ont bénéficié à partir de la liste présentée au Tableau 3. Dans un deuxième temps, ils étaient invités à évaluer le degré d'aide perçue pour chaque mesure dont ils avaient bénéficié, à l'aide d'une échelle descriptive à trois niveaux : peu ou pas aidant, moyennement aidant ou très aidant.

Tableau 3
Mesures de soutien possibles

Réunion ou rencontre d'information
Présentation à l'équipe-école
Trousse d'accueil
Portail d'informations
Mentorat
Cybermentorat
Personne-ressource désignée
Assistance de professeurs d'université
Formations et séminaires
Groupe de discussion
Groupe de soutien en ligne
Groupe d'analyse de pratiques professionnelles
Temps de planification en commun
Observation en classe et rétroaction formative
Allègement de la tâche
Création d'un portfolio de développement professionnel
Libération pour participer à certaines mesures d'insertion professionnelle
Soutien de la direction

2.2 Second outil de collecte de données : l'entrevue semi-dirigée

Selon Gauthier (2003), l'entrevue semi-dirigée « peut à la fois être hautement structurée pour recueillir des renseignements très précis et non directifs pour explorer des états affectifs et des valeurs » (p.255). Nous l'avons également sélectionnée

puisqu'elle propose un canevas constitué de tous les thèmes à aborder et qu'elle permet de la souplesse dans les interactions, comme en témoigne Savoie-Zajc (2018) :

L'entrevue semi-dirigée consiste en une interaction verbale animée de façon souple par le chercheur. Celui-ci se laissera guider par le rythme et le contenu de l'échange dans le but d'aborder, sur un mode qui ressemble à celui de la conversation, les thèmes généraux qu'il souhaite explorer avec le participant à la recherche. (p. 296)

Dans le cadre d'un devis de recherche mixte séquentiel explicatif (Johnson *et al.*, 2007), rappelons que la phase qualitative vient après la collecte et l'analyse des données quantitatives. Les données de nature qualitative ont donc permis de comprendre et de compléter certains résultats obtenus au moyen de méthodes quantitatives. Afin d'avoir un portrait plus riche et plus vaste de la perception du soutien reçu, les répondants ont été sélectionnés sur la base du critère de diversification. Ainsi, les dix enseignants dont nous analysons les entrevues avaient pu bénéficier de mesures de soutien variées et enseignaient au primaire (n=6), au secondaire (n=2), à la formation générale aux adultes (n=1) et en formation professionnelle (n=1). Cinq d'entre eux avaient un statut d'emploi régulier (contrat) et les cinq autres étaient à statut précaire. Finalement, puisque quatre années séparaient l'enquête par questionnaire et les entrevues, les participants avaient entre 5 et 10 ans d'expérience en enseignement au moment des entrevues. Toutefois, il leur a été demandé de répondre en fonction de leurs cinq premières années d'enseignement et lorsque nécessaire, des sous-questions précises étaient posées pour aider à expliciter des éléments de réponse au questionnaire.

De plus, à la question 32 de l'enquête par questionnaire, il y avait un court espace en bas de la question pour formuler un commentaire explicatif à propos de l'adéquation ou de l'inadéquation des besoins de soutien et du soutien perçu. Quarante-dix enseignants sur 156 ont écrit un commentaire. Ces derniers ont été traités de la même manière que les données qualitatives issues des entrevues semi-dirigées.

Un corpus de données qualitatives issues d'entrevues semi-dirigées réalisées en décembre 2017 auprès de dix enseignants issus du sous-échantillon ayant servi aux analyses quantitatives a été utilisé. En plus ou moins une heure d'entrevue, un total de 14 thèmes ont été abordés : 1- le travail d'enseignant débutant au quotidien (charge de travail, contraintes et défis) ; 2- la nécessité ou non de créer et d'offrir des programmes d'insertion professionnelle pour les enseignants débutants ; 3- les éléments les plus faciles et les plus difficiles à vivre lors des premières années de la carrière ; 4- ce qui fait que l'on se sent plus ou moins compétent durant la première année d'enseignement ; 5- ce qui favorise ou nuit au développement du sentiment de compétence en cours de carrière ; 6- les effets du changement fréquent d'écoles et de tâches ; 7- l'expérience d'enseigner des matières en dehors de son champ de formation ; 8- les besoins de soutien ressentis ; 9- les besoins de soutien au fil du temps ; 10- les moments et la fréquence idéaux de l'offre de soutien ; 11- la pertinence et l'adéquation du soutien proposé (mesure d'insertion et nature du soutien plus ou moins utile) ; 12- les bénéfices, les limites et les défis de participer à des mesures de soutien ; 13- les mesures d'insertion souhaitées et les perspectives d'amélioration dans l'offre de soutien ; 14- le caractère obligatoire ou non de participer à des mesures ou des programmes d'insertion. Seul le thème 11 portant sur l'appréciation du soutien reçu a été analysé pour répondre aux objectifs spécifiques de cette recherche. Le thème était composé d'une question centrale et trois sous-questions :

Quelle est votre appréciation du soutien dont vous avez bénéficié ?

- Le soutien reçu était-il pertinent et suffisant ?

- Vous avez répondu au questionnaire que le soutien reçu correspondait (pas du tout, un peu, assez bien ou tout à fait, selon le cas) à vos besoins de soutien (Q33). Pourriez-vous expliciter ?

- Parmi les mesures dont vous avez bénéficiées, lesquelles ont été très aidantes et en quoi ont-elles été aidantes, puis lesquelles ne se sont pas avérées aidantes et pourquoi ? (Q35)

3. ANALYSES RÉALISÉES

Dans les prochaines sections, les analyses quantitatives et qualitatives réalisées pour chacun des objectifs spécifiques de cette recherche sont présentées.

3.1 Analyses pour le premier objectif spécifique de recherche

Rappelons d'emblée que notre premier objectif spécifique est de confirmer une typologie des besoins de soutien des enseignants en insertion professionnelle et d'examiner s'il existe des différences selon diverses variables (le genre, l'âge, le champ de formation, l'ordre d'enseignement et le statut d'emploi). Nous présentons, dans un premier temps, la correspondance entre les items et les types de besoins de soutien et, dans un deuxième temps, la démarche d'analyse effectuée.

Différentes tentatives de regroupement parmi les besoins de soutien énumérés par Mukamurera et Martineau (2013) ont guidé nos réflexions. Les regroupements ont été réalisés au regard des dimensions du modèle conceptuel de l'insertion professionnelle de Mukamurera *et al.* (2013). D'abord, la première dimension du cadre conceptuel (intégration à l'emploi) ne renvoyait qu'à un des 31 besoins de soutien recensés (item 4). Ensuite, aucun des besoins recensés ne référait à la deuxième dimension de l'insertion professionnelle, soit l'affection spécifique et les conditions de la tâche. Quatre besoins de soutien (items 1, 2, 3 et 5) ont été associés à la dimension de la socialisation organisationnelle. La quatrième dimension du cadre conceptuel, la professionnalité, renvoyait à de nombreux besoins de soutien ce qui peut être expliqué par la multitude de difficultés liées aux compétences professionnelles vécues par les enseignants en insertion professionnelle (Bland *et al.*, 2014 ; Veenman, 1984), notamment en ce qui a trait à l'acquisition des compétences à planifier, à enseigner et à évaluer (Nootens et Debeurme, 2010 ; Potemski et Matlach, 2014), à la gestion de la classe (Foote *et al.*, 2011 ; Kidd *et al.*, 2015 ; Ria, 2016) et à la différenciation pédagogique (Rousseau *et al.*, 2017 ; Trépanier et Paré, 2010). Dans un souci de ne pas

trop simplifier les données et d'avoir des catégories intéressantes pour des analyses futures (Field, 2013), nous avons subdivisé les besoins de soutien liés à la dimension de la professionnalité en trois sous-catégories : 1) les besoins de soutien liés à l'enseignement (items 6, 7, 11, 18 et 19) ; 2) les besoins de soutien liés à la gestion de la classe (items 8 à 10) ; 3) les besoins de soutien liés à la différenciation pédagogique (items 12 à 17). Enfin, sept besoins de soutien (items 25 à 31) ont été associés à la dimension personnelle et psychologique de l'insertion. Les analyses préliminaires ne permettaient pas d'associer tous les besoins de soutien recensés avec les dimensions du cadre de Mukamurera *et al.* (2013) étant donné que ces items ne saturaient pas avec une dimension en particulier, selon les règles d'usage pour ce type d'analyse⁸ (Field, 2013). Nous avons donc dû laisser de côté cinq besoins de soutien (items 20 à 24) qui ne correspondaient de manière distincte à aucune dimension de l'insertion professionnelle.

Afin de confirmer la typologie, nous avons choisi l'analyse factorielle qui est une technique statistique multivariée permettant de regrouper des variables liées entre elles (Tabachnick et Fidell, 2013 ; Thompson, 2004). L'analyse factorielle peut prendre deux formes différentes. Premièrement, lors d'une analyse factorielle exploratoire, le chercheur n'a pas d'a priori théorique sur la structure sous-jacente des données et souhaite souvent en explorer la structure. Il ne détermine pas le nombre de regroupements qu'il souhaite effectuer ; cela permet « de regrouper des observables homogènes en des concepts ou dimensions conceptuelles » (Corbière, 2014, p. 517). Deuxièmement, l'analyse factorielle peut être de nature confirmatoire lorsque le chercheur s'appuie, de prime abord, sur certains fondements théoriques qu'il désire confirmer. Ainsi, le chercheur souhaite confirmer ou infirmer l'existence de facteurs déjà connus et décrits dans la littérature scientifique. Puisque nous souhaitons confirmer la typologie issue du modèle multidimensionnel de l'insertion professionnelle de Mukamurera *et al.* (2013), l'analyse factorielle confirmatoire a ici

⁸ Saturation égale ou supérieure à 0,50 et Alpha de Cronback égal ou supérieur à 0,70.

été utilisée. Pour effectuer des analyses factorielles, il faut interpréter la saturation de chaque item par rapport à son facteur et l'Alpha de Cronbach (Field, 2013). La saturation représente la corrélation entre l'item et le facteur. La saturation peut varier de -1 à 1. Plus la variable est expliquée par le facteur, plus la saturation s'approche du 1. Alors que Corbière (2014) estime qu'une saturation de 0,40 est un seuil acceptable, Tabachnick et Fidell (2013) proposent un seuil minimal de 0,50. Nous retenons le seuil minimal de 0,50 dans le cadre de cette thèse. Pour assurer une suite logique, nous avons aussi procédé au calcul de l'Alpha de Cronbach, qui est un indice statistique qui varie entre 0 et 1 et qui permet d'évaluer l'homogénéité, donc la cohérence interne, d'un ensemble d'items qui devraient appréhender un même phénomène. Une valeur élevée indique une grande cohérence interne (Tabachnick et Fidell, 2013). Nous avons retenu le seuil de 0,70 comme étant un seuil acceptable (Field, 2013).

La taille de l'échantillon requise pour réaliser une analyse factorielle confirmatoire varie selon les auteurs. Certains chercheurs proposent un nombre de participants fixe afin d'avoir des résultats d'analyse fiables et valides. À cet égard, Schermelleh-Engel, Moosbrugger et Müller (2003), en se référant à plusieurs chercheurs, affirment que la taille de l'échantillon doit être minimalement de 100. D'autres chercheurs estiment qu'un ratio item/individu est plus juste pour estimer le nombre de participants requis. Ainsi, Tabachnick et Fidell (2013) écrivent qu'un ratio d'environ 1 pour 5 permet des résultats valides. Puisque nous avons 25 items ($25 \times 5 = 125$), notre nombre de répondants ($n = 156$) convient, selon les barèmes de différents auteurs.

Avant de réaliser une analyse factorielle confirmatoire, certaines prémisses doivent également être vérifiées. D'abord, les variables utilisées aux fins de cette analyse sont des variables de type ordinales, ce qui convient à l'analyse factorielle (Field, 2013). Aussi, l'indice de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) varie de 0 à 1 et indique si les corrélations entre les paires de variables peuvent être expliquées par d'autres variables incluses. Plus l'indice KMO est élevé, plus les corrélations interitems sont

élevées. Un indice inférieur à 0,50 rend la réalisation d'une analyse factorielle impossible, alors qu'un indice supérieur à 0,80 est excellent. De plus, le test de sphéricité de Bartlett permettant de vérifier l'hypothèse nulle selon laquelle toutes les corrélations seraient égales à zéro doit être significatif au seuil de 0,05. Avec un indice KMO de 0,88, qui est excellent, et la vérification que la matrice de corrélation est différente de la matrice identité (matrice avec des 1 en diagonale et des 0 ailleurs) par le test de Bartlett qui s'est avéré significatif ($\chi^2 [465] = 3089,68 ; p < 0,000$), nous pouvons conclure que les prémisses sont vérifiées et nous avons pu alors effectuer des analyses factorielles confirmatoires.

Une fois les analyses factorielles confirmatoires complétées et la typologie des besoins de soutien des enseignants débutants confirmée, le second volet de nos analyses consistait à examiner s'il existe des différences entre les types de besoins de soutien des enseignants débutants en fonction de différentes caractéristiques. D'abord, nous avons regroupé les enseignants débutants selon certaines variables sociodémographiques. Ensuite, afin de vérifier si des différences significatives existaient entre les groupes, des tests non paramétriques à deux échantillons indépendants (Mann-Whitney) ou à K échantillons indépendants (Kruskal-Wallis) ont été effectués sur les données. Nous avons dû faire ces tests non paramétriques puisque, selon le graphe de répartition (Kolmogorov-Smirnov et Shapiro-Wilk), les données n'étaient pas normalement distribuées et les variances des groupes étaient inégales (test de Levene).

3.2 Analyses pour le deuxième objectif spécifique de recherche

Avant de présenter les analyses réalisées pour le deuxième objectif spécifique de recherche, rappelons le libellé de ce dernier : établir et comprendre le degré de concordance entre les types de besoins de soutien ressentis par les enseignants en

insertion professionnelle et la perception qu'ils ont du soutien reçu. Nous présentons d'abord les analyses quantitatives réalisées avant d'exposer les analyses qualitatives.

La question 32 de l'enquête par questionnaire a été utilisée pour répondre à cet objectif spécifique de recherche. Rappelons que les répondants devaient, dans un premier temps, à partir de la liste de 31 besoins de soutien, indiquer les besoins de soutien ressentis durant leur insertion professionnelle en utilisant une échelle descriptive à trois niveaux : pas ou peu de besoin de soutien, besoin de soutien moyen ou besoin de soutien important (voir Tableau 2). Dans un deuxième temps, pour chacun des items de la question, les répondants devaient indiquer s'ils avaient reçu : pas ou peu de soutien ou un soutien significatif. Afin de répondre au deuxième objectif spécifique de recherche, nous avons fait un regroupement des données pour avoir deux échelles de réponses possibles pour chaque portion de la question (Tabachnick et Fidell, 2013). Cela nous a permis d'avoir deux choix de réponses pour la première portion de la question et deux choix de réponse pour la seconde portion de la question ce qui permettait de quantifier l'association entre deux variables (Field, 2013). Ainsi, la première portion de la question a été recodée et les choix retenus sont peu ou pas de besoin de soutien et besoin de soutien moyen ou important.

Afin de décrire le degré de concordance entre les types de besoins de soutien ressentis par les enseignants en insertion professionnelle et la perception qu'ils ont du soutien reçu, il est nécessaire de dresser un portrait statistique des types de besoin de soutien ressentis par les enseignants débutants et de leur perception du soutien reçu. Une analyse quantitative descriptive des données (fréquences et pourcentage) de la question 32 a été réalisée. Ensuite, la somme des fréquences des items correspondant à un même type de besoins de soutien a été effectuée. Par exemple, les items 8-9-10 renvoient aux besoins de soutien liés à la gestion de classe, alors les fréquences de ces trois items ont été additionnées pour les deux portions de la question (besoins de soutien ressentis et perception du soutien reçu). Des pourcentages ont été calculés afin de pouvoir comparer aisément les types de besoins de soutien. Par la suite, afin de

déterminer l'absence ou la présence d'une association significative entre les types de besoins de soutien ressentis (première portion de la question) et les perceptions du soutien reçu (seconde portion de la question 32), le Gamma de Goodman a été utilisé puisque ce test non paramétrique permet de quantifier l'association entre deux variables (Field, 2013).

Une fois l'ensemble des analyses quantitatives complétées, le corpus de données qualitatives a permis d'approfondir notre compréhension des résultats obtenus, en puisant dans le vécu et l'explicitation des enseignants débutants concernés. L'analyse thématique de Paillé et Mucchielli (2012) a été utilisée puisqu'elle a l'avantage de « permettre une analyse efficace et uniforme du corpus » (p. 237). L'analyse thématique est basée sur une procédure de « thématisation » du corpus, ce qui permet de faire ressortir des thèmes représentatifs dudit corpus. Pour répondre à cet objectif spécifique de recherche, nous étions à la recherche de thèmes émergents qui permettaient de comprendre pourquoi le soutien reçu par les répondants ne correspondait pas au besoin de soutien ressenti. Lors de ce type d'analyse, il faut chercher à

procéder systématiquement au repérage, au regroupement et, subsidiairement, à l'examen discursif des thèmes abordés dans un corpus [...] Procéder à une analyse thématique, c'est donc attribuer des thèmes en lien avec un matériau soumis à une analyse. Il s'agit de cerner une série de courtes expressions (les thèmes) l'essentiel d'un propos ou d'un document (Paillé et Mucchielli, 2012, p. 125-126).

Nous cherchions donc des pistes d'explication qui pouvaient permettre de mieux comprendre l'écart entre le soutien reçu et le soutien perçu. La première étape correspondait à la familiarisation avec les données. Cette étape est très importante lorsque le chercheur est à la recherche de thèmes émergents et plusieurs lectures attentives sont nécessaires pour affiner la compréhension (Braun et Clarke, 2006 ; Paillé et Mucchielli, 2012). Puis, le chercheur peut ensuite faire ressortir des unités de

sens liées aux thèmes émergents, c'est-à-dire, faire ressortir des catégories et des sous-catégories. Dans notre cas, trois thèmes émergents sont ressortis : la collégialité, le moment où le soutien est offert et le choix du soutien.

L'analyse thématique est une technique qui se prête parfaitement à l'articulation avec des méthodes quantitatives (Paillé et Mucchielli, 2012). Le logiciel d'analyse qualitative QDAMiner a été utilisé, puisqu'il « fournit un large éventail d'outils exploratoires afin d'identifier des patrons dans la codification et des relations entre les codes assignés et d'autres propriétés numériques ou catégorielles » (Péladeau, n.d., p.1). Afin de nous assurer de la fiabilité et de la validité des analyses qualitatives, 30 % des données ont été contrecodées (accords intrajuges), c'est-à-dire que nous avons recodé de mêmes extraits de verbatims à quelques jours d'intervalle afin d'observer la stabilité de notre codage dans le temps (Van der Maren, 1996)⁹. Nous avons obtenu un taux de 94 % ce qui est excellent (Huberman et Miles, 1991). En outre, des échanges avec notre équipe de direction ont permis de valider le travail de codification, ce qui renforce la fiabilité de l'ensemble de la démarche.

3.3 Analyses pour le troisième objectif spécifique de recherche

Notre troisième objectif spécifique de recherche est de décrire et de comprendre la perception que les enseignants en insertion professionnelle ont de l'aide reçue par le biais des mesures de soutien octroyées par leur commission scolaire ou leur école. Nous exposons d'abord les analyses quantitatives effectuées avant de présenter les analyses qualitatives.

⁹ Puisque la thèse était à dominante quantitative, les données qualitatives ont été recueillies et utilisées pour affiner notre compréhension des résultats quantitatifs obtenus. Les informations recherchées étaient claires et validées en cours d'analyse lors d'échanges avec notre équipe d'accompagnement. Des calculs d'accords interjuges n'ont pas été nécessaires.

La question 35 de l'enquête par questionnaire a été utilisée afin de répondre à cet objectif spécifique de recherche. À partir d'une liste des mesures de soutien offertes (Tableau 3), les répondants devaient identifier les mesures de soutien dont ils avaient bénéficié et, ensuite, évaluer le degré d'aide perçue pour chaque mesure de soutien qu'ils avaient reçues (peu ou pas aidant, moyennement aidant ou très aidant). D'abord, des analyses descriptives (fréquences et pourcentages) ont été réalisées sur l'ensemble des mesures de soutien. Par la suite, un retour aux entrevues semi-dirigées et à l'analyse thématique de Paillé et Mucchielli (2012) a été nécessaire. Dans ce cas-ci, nous avons dressé un plan initial de codification à partir de l'ensemble des mesures de soutien proposées aux enseignants débutants (voir tableau 3). Puis, nous avons codé les verbatims d'entrevues afin d'avoir un aperçu de ce que les enseignants interrogés avaient mentionné à propos des mesures de soutien qu'ils avaient reçues. Nous avons, par la suite, identifié les extraits de verbatims positifs, négatifs et mitigés pour chacune des mesures. Encore une fois, des accords intrajuges ont été réalisées avec un taux de 96 % ce qui est excellent (Huberman et Miles, 1991). Cela nous a permis de répondre à notre troisième objectif spécifique de recherche.

4. ÉTHIQUE DE LA RECHERCHE

Ce projet de recherche s'inscrit dans un projet de Mukamurera et Martineau, financé par le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada (2009-2014) et approuvé par le comité d'éthique de la recherche Éducation et sciences sociales de l'Université de Sherbrooke. La demande d'évaluation éthique initiale incluait le fait que les données recueillies pouvaient aussi être utilisées comme données secondaires par des étudiants dans le cadre de leurs mémoires de maîtrise et leurs thèses de doctorat.

5. CADRE DE LA THÈSE PAR ARTICLES

La présente thèse a été réalisée sous forme d'articles et en comprend trois qui ont tous été soumis à des revues scientifiques accessibles en ligne et en libre accès.

Nous avons une préoccupation afin d'assurer une diffusion la plus large possible. Le premier article « Validation of a typology of novice teachers' support needs and comparative analysis based on sociodemographic characteristics » porte sur le premier objectif spécifique de recherche et a été accepté à la *Revue des sciences de l'éducation de McGill* le 30 mai 2019 (voir le courriel d'acceptation à l'annexe A). Le deuxième article « Type de besoins de soutien et perception du soutien reçu. Pourquoi les enseignants en insertion professionnelle ne se sentent pas assez soutenus ? » présente les résultats du deuxième objectif spécifique de recherche et a été soumis le 14 janvier 2019 à la revue scientifique *Phronesis* (voir l'accusé de réception à l'annexe B). Le troisième et dernier article « Soutien offert aux enseignants en insertion professionnelle et perception de l'aide reçue » expose les résultats du troisième objectif spécifique de recherche et a été soumis le 4 mars 2019 à la revue *Formation et Profession* (voir l'accusé de réception à l'annexe C).

QUATRIÈME CHAPITRE

ARTICLES DE LA THÈSE

Ce quatrième chapitre inclut les trois articles scientifiques qui sont au cœur de cette thèse par articles. Les trois articles abordent respectivement un des trois objectifs spécifiques de recherche de cette thèse.

1. PREMIER ARTICLE: VALIDATION OF A TYPOLOGY OF NOVICE TEACHERS' SUPPORT NEEDS AND COMPARATIVE ANALYSIS BASED ON SOCIODEMOGRAPHIC CHARACTERISTICS

Geneviève Carpentier, Joséphine Mukamurera, Mylène Leroux et Sawsen Lakhali

Référence : Carpentier, G., Mukamurera, J., Leroux M. et Lakhali, S. (soumis). Validation of a typology of novice teachers' support needs and comparative analysis based on sociodemographic characteristics. *McGill Journal of Education*.

Abstract: The first years of teaching are challenging and new teachers require assistance. Knowledge of the kind of support they need is therefore essential. Existing typologies of support needs date back a number of years. The aim of this article is twofold: 1) to validate, using confirmatory factor analysis, a typology of novice teachers' support needs and 2) to compare these needs in relation to different sociodemographic characteristics (gender, age, employment status, teaching level and field of study). The quantitative data were drawn from a survey (N=156). The validated typology highlights five types of support needs. Some key differences emerge from the comparative analyses based on respondents' age, employment status and field of study.

Keywords: teacher induction, new teachers, novice teachers, support need, typology

Introduction and issue

New teachers encounter a wide range of difficulties during the teacher induction period. Indeed, early-career teachers may experience difficulties in terms of professional development, their socioprofessional integration into the new work environment, the administrative aspects of task assignment and hiring, and their affective and emotional needs (Auclair Tourigny, 2017; Desmeules & Hamel, 2017). Teaching is becoming increasingly demanding and complex (Conseil supérieur de l'Éducation (CSÉ), 2014 ; Tardif, 2013); according to Brault-Labbé (2015), a key explanation is the large-scale integration of special-needs students into regular classrooms. Indeed, more and more teachers experience serious problems with differentiated instruction (D'Arrisso, 2017; Rousseau, Point, Vienneau, Desmarais & Desmarais, 2017) and classroom management (Kidd, Brown & Fitzallen, 2015). It would appear that cutbacks in education and the lack of professional resources are also reasons for the heavier teaching workload (Tardif, 2013). Difficulties encountered during induction can affect the quality of teaching and lead to consequences that include burnout and attrition (Forseille & Raptis, 2016).

The implementation of support measures for beginning teachers would appear beneficial for counteracting the challenges teachers face. Such measures have been gradually adopted in Quebec and numerous places across the world (Bland, Chuch & Luo, 2014; Kutsyuruba & Walker, 2017); many researchers affirm that they help reduce the professional attrition rate, improve job satisfaction and increase teaching quality and effectiveness (Smith & Ingersoll, 2004). To offer new teachers constructive assistance, several researchers underscore the importance of identifying their specific needs. Molner Kelley (2004) writes that new teachers' support needs have long been ignored in the field of education, and Leroux and Mukamurera (2013) argue that more research-based knowledge must be developed on this subject. Similarly, Better Policies for Better Lives (OECD) (2012) indicates that new employees may have support needs in different areas; accordingly, a number of researchers confirm the importance of

considering the types of needs they experience during induction (Desmeules & Hamel, 2017; Forseille & Raptis, 2016; Kidd & *al.*, 2015). Because teachers have a large variety of support needs (Auclair Tourigny, 2017; Brault-Labbé, 2015) and it may be difficult to respond to them individually, many studies emphasize the necessity of a typology of support needs for novice teachers (Desmeules & Hamel, 2017; Forseille & Raptis, 2016; Kidd *et al.*, 2015; OCDE, 2012). Existing typologies of new teachers' support needs (Bickmore & Bickmore, 2010; Gold, 1996; Hodson, 2006) tend to be outdated and removed from the realities of modern teaching, which has become ever more challenging and complex (CSÉ, 2014; Tardif, 2013). An updated typology rooted in antecedent research is necessary to provide an overview of the current types of support needs experienced by early-career teachers.

According to Veenman (1984), problems perceived by beginning teachers may also vary based on the teachers' characteristics. In this regard, researchers have examined variables such as field of study (Welsh, 2012) and geography (Aspiros, 2009; Mason & Matas, 2015). Welsh (2012), along with Veenman (1984), deplors the paucity of studies on the sociodemographic variables likely to influence types of support needs and attests to the necessity of examining different variables including new employees' age, field of study and teaching experience. Thus, our aim is twofold: first, to validate a typology of new teachers' support needs and second, to observe the possible differences between types of support needs based on five specific sociodemographic variables: gender, age, employment status, teaching level and field of study. Among other benefits, this may help sensitize the educational community to the overall support needs of new teachers and the specific needs of certain groups of teachers.

Conceptual framework

Different conceptualizations of teachers induction

Teachers induction is a dynamic, interactive and multidimensional process lasting approximately five years (Bland *et al.*, 2014; De Stercke, 2014). Among the first models, those of Füller (1969) and Nault (1993) present induction as a process consisting of successive stages. Both models have long served as a reference for teacher induction in Quebec; although they continue to be relevant, current studies tend to emphasize the dynamic and multidimensional nature of induction. Many researchers suggest that induction for new teachers should be based, rather, on the different dimensions of the process (De Stercke, 2014; Jabouin, 2018; Mukamurera, Martineau, Bouthiette & Ndoreraho, 2013; Pogodzinski, 2012; Vallerand, 2008).

Vallerand (2008) focuses on novice teachers' life experience. She proposes four dimensions that highlight their subjective experience: (a) construction and consolidation of knowledge, (b) development of a relationship with others, (c) development of a professional identity, and (d) integration into the school culture. These dimensions are interrelated and contribute to the construction of the new teacher's life experience. Pogodzinski (2012) proposes a conceptual framework for teacher induction based on Bourdieu's social capital. The cornerstones are (a) social context, (b) characteristics of new teachers, mentors and colleagues, (c) agreement between new teachers, mentors and colleagues, and (d) frequency and content of interactions. The goal of this conceptualization is to sensitize and equip school administrations as regards the key elements of a successful teacher induction.

The model by Mukamurera *et al.* (2013) focuses on teacher induction as a whole and is structured around five dimensions. The first is employee induction and refers to hiring practices and the characteristics of the jobs held, for example, employment qualifying period and employment status (precarious, contract or permanent). The second dimension, specific assignment and task conditions, refers to the nature,

components and organization of the new teacher's task. Class specificities and the workload assigned to new teachers also relate to this dimension. Organizational socialization is the third dimension of the conceptual model. It refers to the integration of, and acclimatization to, different aspects of the work environment (physical, psychological, organizational, social, philosophical and political). The fourth dimension is professionalism. New teachers must acquire, develop and master professional knowledge and competencies specific to teaching. Finally, the personal and psychological dimension involves the affective and emotional aspects of induction including emotional regulation and self-esteem. De Stercke (2014) affirms that "because of its structure and integrative strength, Mukamurera's model can reasonably be considered a new paradigm in the field of teacher induction" (p. 24) [free translation]. Many studies use this conceptual framework to observe the entire induction process (De Stercke, 2014; Desmeules & Hamel, 2017; Jabouin, 2018). To obtain an accurate picture of the type of support required by new teachers, a conceptual framework must consider their overall experience. Desmeules and Hamel (2017) promote "the relevance of the multidimensional model for understanding and analyzing the teacher induction process" (p. 31) [free translation]. Accordingly, the conceptual model of Mukamurera *et al.* (2013) was chosen for this research.

Typologies of new teachers' support needs

A few researchers have proposed typologies that better describe new teachers' overall support needs (Bickmore & Bickmore, 2010; Gold, 1996; Hodson, 2006). They mention cognitive and intellectual needs including, notably, ongoing training and intellectual stimulation (Gold, 1996); pedagogical needs mainly associated with the development of professional competencies (Bickmore & Bickmore, 2010); affective or emotional needs encompassing various aspects of well-being and self-esteem (Bickmore & Bickmore, 2010); and social and psychosocial needs linked to socialization and the need to enter into relationship with others (Hodson, 2006).

The above proposals can be used to develop a further typology structured around the conceptual framework for teacher induction designed by Mukamurera *et al.* (2013). Indeed, certain types of support needs highlighted in researchers' various typologies refer to the dimensions of teacher induction. For example, the cognitive and intellectual needs discussed by Gold (1996) are included in the dimension related to professionalism in the conceptual framework chosen. The affective or emotional needs of Bickmore and Bickmore (2010) fall within the dimension of personal and psychological needs. These typologies are interesting, to be sure, however they were developed in different professional (secondary school teaching of science for Hodson) or geographical (United States for Bickmore & Bickmore and Gold) contexts, while others date back a number of years (over 20 years for Gold). The educational system, job market and teaching profession, on the other hand, have changed and grown more complex over the years (CSÉ, 2014; Tardif, 2013). The difficulties regarding differentiated instruction and classroom management identified by researchers (Auclair Tourigny, 2017; D'Arrisso, 2017; Rousseau *et al.*, 2017), for example, are not explicitly included in existing typologies. As a result, we used existing typologies to fully consider new teachers' many difficulties while relying on the conceptual framework of Mukamurera *et al.*, (2013) to validate an updated typology of their types of support needs. This new typology was then used to perform comparative analyses of support needs based on these sociodemographic characteristics of new teachers: gender, age, employment status, teaching level and field of study. The present article thus aims to validate a typology of support needs for new teachers and discuss the results of the comparative analyses.

Methodology

Data sources and description of sample

This research used quantitative data drawn from a French-language survey conducted in Québec in 2013. Two hundred and fifty teachers took part in the survey (Mukamurera and Martineau, 2013). The purpose was to draw a portrait of new teachers' support needs and practices to support them during their induction. Because this research was structured around teachers' support needs during the induction period, the data from a subsample of 156 teachers with a self-reported teaching experience of five years or less were analyzed.

The majority of the respondents were women (81.4%), which is a fair representation of the teaching profession (79%) (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2016). Most of the respondents were under 30 years old (66.4%), 57% were precariously employed, and 43% were employed full-time. With respect to teaching level, 58% of respondents were teaching elementary school, 26% were teaching secondary school and 15% fell into the category "Other", grouping together general adult education, vocational training and multiple assignments. In terms of field of study, the percentage of respondents with a BA was: 49% in elementary education, 18% in secondary education, 14% in the teaching of a discipline or subject area (physical education, English as a second language and music), and 19% in special education.

The analysis focused on one specific question: "During your first years of teaching (1 to 5 years), what are (were) your specific support needs in terms of the following aspects of your work as a teacher and your teacher induction?" Thirty-one items were listed, and respondents were asked to indicate whether they needed little or no, moderate, or significant support regarding each item. It was also possible for participants to add support needs.

Conception of typology of new teachers' support needs

Discussions relied on numerous preliminary analyses, the difficulties experienced by new teachers and the conceptual framework of Mukamurera *et al.* (2013) in order to divide support needs into groups. The associations are presented in Table 1. The first dimension of the conceptual framework chosen, job integration, corresponded to only one of the 31 needs identified. Next, none of the needs identified appeared correlated with the second dimension of teacher induction, specific assignment and task conditions. Four support needs were associated with organizational socialization. Professionalism, the fourth dimension of the conceptual framework, was associated with numerous support needs. This may be explained by the many difficulties related to professional competencies experienced by teachers during induction (Bland *et al.*, 2014; Veenman, 1984), with particular regard to planning, teaching and evaluating, classroom management and differentiated instruction (Auclair Tourigny, 2017; D'Arrisso, 2017; Rousseau *et al.*, 2017). To avoid oversimplifying the data and to ensure promising categories for future analyses (Field, 2013), support needs linked to professionalism were divided into three sub-categories. Five support needs were linked to teaching (including evaluating), three to classroom management and five to differentiated instruction. Finally, seven support needs seemed to correlate with the personal and psychological aspects of teacher induction. The preliminary analyses did not allow us to connect all support needs identified with the dimensions of the conceptual framework chosen, as these items did not saturate for one particular dimension, based on the rules of use for this type of analysis. Five support needs were put aside because they had no distinct link to a dimension of teacher induction.

TABLE 1. *Typology of novice teachers' support needs*

Organizational socialization	<ul style="list-style-type: none"> - Familiarization with the work environment - Integration into school team and team cycle - Learning and adapting to school culture - Knowledge of organizational expectations
Teaching	<ul style="list-style-type: none"> - Appropriation and implementation of Quebec Education - Planning of teaching and learning situations - Assessment of students' learning - Use of different teaching methods - Pedagogical use of technologies for teaching and learning
Classroom management	<ul style="list-style-type: none"> - Determining and applying problem-solving methods with - Motivating students demonstrating little interest in subject or - Maintaining a climate conducive to learning in class - Proposing suitable challenges to particularly advanced or gifted - Meeting the needs of at-risk students
Differentiated instruction	<ul style="list-style-type: none"> - Promoting the pedagogical and social integration of students - Presenting learning tasks and challenges for student with - Managing differences and paces of learning in the classroom - Using differentiated instruction
Personal and psychological needs	<ul style="list-style-type: none"> - Reassurance and approval regarding teaching - Listening, empathy and encouragement in difficult moments - Managing early career stress and difficult integration conditions - Personal development (self-knowledge, self-confidence, self- - Developing a sense of belonging to the profession - Persevering in the teaching profession - Maintaining a positive relationship to the profession

Analytical approach

Factor analysis, a multivariate statistical technique allowing interrelated variables to be grouped together (Tabachnick & Fidell, 2013), was chosen to validate the typology developed. For this article, confirmatory factor analysis was used to validate the typology. To perform factor analysis, saturation and Cronbach's alpha must be interpreted (Field, 2013). Saturation represents the correlation between the variables and the factor. Saturation may vary from -1 to 1. The more the factor explains the variable, the more saturation approaches 1. Whereas Corbière (2014) maintains that a saturation of 0.40 is an acceptable threshold, Tabachnick and Fidell (2013) propose

a minimal threshold of 0.50. A minimal threshold of 0.50 is thus used in this article. Cronbach's alpha, on the other hand, is a statistical index that varies between 0 and 1 and allows us to evaluate the homogeneity, and thus the internal consistency, of a set of items that should apprehend a same phenomenon. A high value indicates great internal consistency (Tabachnick et Fidell, 2013). The minimal acceptable threshold is 0.60 and a value of 0.70 is acceptable (Field, 2013).

The size of the sample required for performing a confirmatory factor analysis varies depending on the researchers. Some researchers find that a fixed number of participants is needed to obtain reliable and valid results. In this regard, Schermelleh-Engel, Moosbrugger and Müller (2003) agree with many that the sample size must be 100 minimum. Other researchers argue that an observable/individual ratio is more accurate for estimating the number of participants required. Thus, Tabachnick and Fidell (2013) write that a ratio of about 1 for 5 allows for valid results. Since we have 31 observables ($31 \times 5 = 155$), our number of respondents ($n = 156$) is considered suitable in the opinion of various researchers.

Before a confirmatory factor analysis is performed, certain premises must be verified. First, this analysis uses continuous ordinal variables suitable for factor analysis (Field, 2013). The Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) index thus varies from 0 to 1 and indicates whether correlations between pairs of variables can be explained by other included variables. The higher the KMO index, the better the quality of the inter-item correlations. An index lower than 0.50 rules out factor analysis, whereas an index higher than 0.80 is excellent. Furthermore, Bartlett's test of sphericity allowed us to verify the null hypothesis in which all correlations are equal to zero. The test value must be lower than 0.05. We used a KMO index of 0.881, which is excellent, and verified that the correlation matrix differed from the identity matrix (matrix with ones on the main diagonal and zeros elsewhere) based on Bartlett's test, which proved significant ($\chi^2 (465) = 3089.68; p < 0.000$). We were then able to perform a confirmatory factor analysis.

Once the confirmatory factor analyses were completed and the typology of new teachers' support needs validated, the second part of our analyses focused on examining for differences between the types of new teachers' support needs relative to specific characteristics. First, new teachers were classified according to certain sociodemographic variables (gender, age, employment status, teaching level and field of study). Next, nonparametric tests using two independent samples (Mann-Whitney) or K independent samples (Kruskal-Wallis) were performed on the data to verify for significant differences between the groups. These nonparametric tests were necessary because, according to the distribution graph (Kolmogorov-Smirnova and Shapiro-Wilk), the data were not normally distributed and group variances were not equal (Levene's test).

Findings

Table 2 presents the overall results of the confirmatory factor analyses on the typology. The percentages of variance and Cronbach's alphas are presented for each type of support needs. The saturation for each item is also highlighted. We point out that the set of saturations (from 0.61 to 0.87) is higher than the minimal threshold of 0.50 proposed by Tabachnick and Fidell (2013), and that the percentages of variance explained fluctuate between 47.730 and 69.958. The analyses enable the confirmation of a typology based on five types of support needs in the following areas: organizational socialization; teaching; classroom management; differentiated instruction; personal and psychological needs. This typology was used to make comparative analyses of support needs relative to the five sociodemographic characteristics of novice teachers: gender, age, employment status, teaching level and field of study.

TABLE 2. *Results of confirmatory factor analyses*

Types of support needs	Percentage	Support needs	Saturation	Cronbach's alpha
Organizational socialization	69.958	- Familiarization with the work environment	.87	.79
		- Integration into school team and team cycle	.83	
		- Learning and adapting to school culture	.80	
		- Knowledge of organizational expectations	.68	
Teaching	47.730	- Appropriation and implementation of Quebec Education Program	.72	.72
		- Plan teaching and learning situations	.75	
		- Assessment of students' learning	.66	
		- Use of different teaching methods	.74	
		- Pedagogical use of technologies for teaching and learning	.61	
Classroom management	66.864	- Determining and applying problem-solving methods with students exhibiting problematic behaviours	.85	.74
		- Motivating students demonstrating little interest in subject or school work	.83	
		- Maintaining a climate conducive to learning in class	.76	
Differentiated instruction	58.153	- Proposing suitable challenges to particularly advanced or gifted students	.65	.85
		- Meeting the needs of at-risk students	.75	
		- Promoting the pedagogical and social integration of student with handicaps, social maladjustments or learning difficulties	.76	
		- Presenting learning tasks and challenges to student with handicaps, social maladjustments or learning difficulties	.79	
		- Managing differences and paces of learning in the classroom	.79	
		- Using differentiated instruction	.81	
Personal and psychological support needs	62.463	- Reassurance and approval regarding teaching	.71	.90
		- Listening, empathy and encouragement in difficult moments	.72	
		- Managing early career stress and difficult integration conditions	.78	
		- Personal development (self-knowledge, self-confidence, self-efficacy)	.81	
		- Developing a sense of belonging to the profession	.81	
		- Persevering in the teaching profession	.84	
- Maintaining a positive relationship to the profession	.85			

Results of the comparative analyses regarding new teachers' different types of support needs and the characteristics based on gender (male or female), employment status (precarious or full-time) and teaching level (elementary or secondary) reveal no significant differences. However, in terms of support needs related to organizational socialization, the results for employment status ($p=.069$) and teaching level ($p=.069$) approach the significance threshold. Detailed results are given in Table 3. The average rankings lead us to conclude that precariously employed teachers and elementary school teachers have more support needs in terms of organizational socialization than full-time-employed and secondary school teachers.

Next, for comparative analyses regarding "age" and "field of study", a nonparametric test on k independent samples (Kruskal-Wallis) was used to verify for significant differences between the groups. The results are presented in Table 4.

TABLE 3. *Results of comparative analyses of support needs regarding employment status and teaching level*

		Employment status				Teaching level			
		Precarious	Full-time	Mann Withney (U)	p	Elementary	Secondary	Mann Withney (U)	P
Organizational socialization	Average rank	74.87	62.53	1921.500	,069	74.87	62.53	1921.500	.069
	n	78	60			78	60		
Teaching	Average rank	64.63	66.58	2025.500	,770	64.63	66.58	2025.500	.770
	n	72	58			72	58		
Classroom management	Average rank	69.92	67.85	2248.000	,760	69.92	67.85	2248.000	.760
	n	76	61			76	61		
Differentiation	Average rank	69.90	63.25	1957.500	,323	69.90	63.25	1957.500	.323
	n	75	58			75	58		
Personal and psychological	Average rank	73.42	64.56	2047.000	,196	73.42	64.58	2047.000	.196
	n	77	61			77	61		

TABLE 4. *Results of comparative analyses of support needs regarding age and field of study*

Age		25 and -	26-27	28-29	30 to 34	35 to 39	40 and +	Kruskal Wallis	P
Organizational socialization	Average rank	46.57	69.19	73.40	76.23	92.86	91.50	10.386	.065
	n	14	36	46	28	7	14		
Teaching	Average rank	55.08	71.83	59.96	86.29	69.75	83.07	10.572	.063
	n	12	33	46	28	6	15		
Classroom management	Average rank	41.42	74.18	70.26	83.00	86.14	85.14	11.222	.047
	n	13	37	46	28	7	15		
Differentiated instruction	Average rank	52.54	71.72	59.12	86.96	82.17	84.80	12.932	.024
	n	13	34	46	27	6	14		
Personal and psychological	Average rank	58.81	78.74	68.78	77.98	85.43	70.11	3.701	.593
	n	13	35	48	28	7	14		
Field of study		Elementary	Secondary	Teaching of a discipline	Special education			Kruskal Wallis	P
Organizational socialization	Average rank	61.23	81.85	62.94	60.56			5.780	.132
	n	64	23	17	25				
Teaching	Average rank	65.53	52.70	52.44	66.08			3.648	.302
	n	59	22	17	24				
Classroom management	Average rank	61.53	83.57	67.89	54.29			8.401	.038
	n	64	23	18	24				
Differentiated instruction	Average rank	68.37	70.78	63.47	36.34			14.602	.002
	n	63	23	16	22				
Personal and psychological	Average rank	65.31	64.31	65.82	64.08			6.033	.998
	n	62	23	19	25				

First, as Table 4 makes clear, significant differences between the different age groups of the participants were observed for two types of support needs: classroom management ($p=.047$) and differentiated instruction ($p=0.024$). Two other types of support needs approach the significance threshold: organizational socialization ($p=.065$) and teaching ($p=.063$). Second, there are salient differences as well between the different fields of study. These support needs correspond to classroom management ($p=.038$) and differentiated instruction ($p=.002$).

Regarding the types of support needs showing significant results, in order to identify the groups that differ, tests with two independent samples were performed using the nonparametric U of Mann-Whitney. In view of the large number of comparables, a Bonferroni correction ($\alpha/\text{number of comparisons}$) was made (Field, 2013). Thus, for the “age” variable, a significance threshold of 0.003 was used because fifteen comparisons were made ($0.05/15$); for the “field of study” variable, a significance threshold of 0.008 was retained because six comparisons were made ($0.05/6$).

For the “age” variable, two-to-two comparisons do not reveal significant differences between age groups, despite the significant results of the Kruskal-Wallis test. On the other hand, certain results are close to the significance threshold. For support needs related to classroom management, we observe probable differences between new teachers 25 years old and under, and those between 30 and 34 years ($p=.004$), teachers between 35 and 39 years ($p=.008$) and, to a certain extent, those 40 years and over ($p=.015$). When observing average rankings, there is a possibility that new teachers 25 years old and younger have more support needs related to classroom management than those over 30.

For the “field of study” variable, certain results are significant. In fact, support needs related to classroom management demonstrate salient differences between teachers with a degree in secondary education and those with a degree in special education ($p=.005$). The average rankings indicate that teachers who studied secondary

education have more support needs related to classroom management than those with a special education degree. Thus, for support needs associated with differentiated instruction, significant differences are observed between teachers with degrees in special education and elementary education ($p=.000$), and those with a degree in secondary education ($p=.002$). The difference closely approaches significance ($p=.009$) for teachers with a BA in a specialized discipline. In all cases, teachers with a degree in special education have fewer support needs related to differentiated instruction.

Discussion

What the typology reveals about existing typologies

Our primary objective was to propose an updated typology of novice teachers' support needs in line with the current research on teacher induction. A typology of this kind necessitated considering the increasing complexity and intensification of teaching, rooted in society's evolution and its expectations regarding teachers (CSÉ, 2014; Tardif, 2013). Our typology was validated using confirmatory factor analysis in keeping with the conceptual framework of Mukamurera *et al.* (2013) and the difficulties experienced by novice teachers. The analyses allowed us to validate a typology with five types of support needs. When comparing the validated typology with the aforementioned typologies of identified support needs (Bickmore & Bickmore, 2010; Gold, 1996; Hodson, 2006), several observations could be made. The first two dimensions of the conceptual framework chosen, job integration and specific assignment and task conditions, are not present in either the typologies identified or the one validated. However, other studies, including those by Desmeules and Hamel (2017) and Dufour, Portelance, Van Nieuwenhoven and Vivegnis (2018), reveal that the model's first two dimensions create many problems for new teachers. Indeed, it appears that many teachers experience support needs linked to these aspects of

induction, particularly regarding the components and organization of tasks assigned to new employees (Forseille & Raptis, 2016), class specificities and employment status and job security (Auclair Tourigny, 2017; Desmeules & Hamel, 2017). Results presented by Brault-Labbé (2015), furthermore, indicate that in the opinion of a large majority of novice teachers, a stable, lighter or reduced task would facilitate induction. Thus, we recommend incorporating items pertaining to the support needs inherent in specific assignments and task conditions into a future questionnaire on the support needs of new teachers during induction. Further research could include an enhanced questionnaire allowing for the confirmation of a typology that considering all dimensions of teacher induction.

Based on the analyses, support needs linked to organizational socialization concern the new teacher's familiarization with the work environment and integration into the school team. Lack of peer support and sense of teacher isolation are notable difficulties for a fair number of teachers during induction (Forseille & Raptis, 2016). This type of support need is partly underscored by Gold (1996), who points out teachers' needs for friendship, collegiality and interpersonal relationships, and by Feiman-Nemser (2003), who states that entry into a new environment goes hand in hand with a need for organizational acculturation. The typology validated in this article further emphasizes aspects that prove relevant in the current context of a vastly more complex school system and teacher induction. They include the work environment, the organizational culture specific to each school and teacher mobility.

In the typologies of support needs reviewed, the issue revolves around cognitive and intellectual (Gold, 1996) or pedagogical (Bickmore & Bickmore, 2010) needs closely connected with everyday teaching practice. The typology validated in this article associates these needs with three types of support needs: teaching, classroom management and differentiated instruction. Among the main difficulties shared by beginning teachers, several pertain directly to assessment, classroom management and the behavioural management of students (Bland *et al.*, 2014; CSÉ, 2014). Additional concerns involve proposing suitable challenges, adapting interventions to all students'

specific characteristics and managing the different learning paces of students in the classroom (Auclair Tourigny, 2017; Rousseau *et al.*, 2017). Our typology thus considers cognitive and pedagogical needs, but refines their definition to provide a more accurate picture of the types of support needs experienced by teachers during induction.

The need for personal and psychological support is present to an extent in some of the typologies reviewed. Indeed, Gold (1996) discusses the needs for reassurance, attentive listening and self-confidence to encourage the development of a sense of belonging to the teaching profession, while Bickmore and Bickmore (2010) distinguish between professional and personal needs. The current typology, however, enhances this type of support need and better reflects the multiple realities of new teachers by validating the existence of additional, specific support needs: management of early career stress and difficult induction conditions; personal development, including self-knowledge and sense of personal efficacy; perseverance; and maintenance of a positive relationship to the profession. In our opinion, this complies with the findings of several studies evoking the painful struggles of the first years of teaching as well as burnout and psychological distress in teachers in general and new teachers in particular (Auclair Tourigny, 2017 ; Guilbert & Périer, 2014 ; Tardif, 2013).

Finally, the typology validated in this article reprises certain elements of the earlier typologies reviewed and improves upon them in light of the increasing complexity of teacher induction and teachers' work. We note, nevertheless, that the last three dimensions of the conceptual framework of Mukamurera *et al.* (2013) are those most heavily represented. The list of support needs identified by Mukamurera and Martineau (2013) should, in fact, be further developed and extended to include additional items corresponding to the support needs that correlate with the first two dimensions of the conceptual framework: job integration and specific assignment.

Discussion of comparative analyses

To date, little research has focused on comparing new teachers' support needs during induction based on their sociodemographic characteristics; however, Veenman (1984) and Welsh (2012), more recently, argue that the issue merits our attention. To this end, comparative analyses were performed and a discussion of the findings follows. First, results demonstrate that types of new teachers' support needs are not significantly different in terms of gender (male or female), employment status (precarious or regular) or teaching level (primary or secondary). For support needs regarding organizational socialization, however, results approach the significance threshold. In fact, precariously employed teachers may experience more support needs in this regard than those with regular employment. Auclair Tourigny (2017) notes that, owing to their precarious status, some teachers may feel detached and unwelcome to fully participate in school life.

Regarding teaching level, primary teachers may have more support needs linked to organizational socialization than secondary teachers. Houlfort and Sauvé (2010) observe that secondary teachers are significantly less attached to their school team than primary teachers, and are less involved in their school. According to these researchers, part of the reason for primary teachers' greater need for support in this regard is because organizational socialization is more important to them. It would be well to consider interviews with primary and secondary teachers to further discuss and better understand the distinction between these two teaching levels in terms of their daily experience.

With respect to the "age" variable, comparative analyses point to some related differences. Indeed, as regards support needs relative to classroom management and differentiated instruction, the responses of teachers 25 years and under differed from those of new teachers 30 years and older. Although results for types of support needs pertaining to organizational socialization and teaching are not significant, they nevertheless approach the significance threshold. For these four types of support needs, new teachers under 25 have greater need for support than those 30-year-old and over.

Research by Duchesne (2008) on the professional transition to teaching reveals that those who choose teaching as a second career have different support needs but demonstrate good awareness of their strengths and personal limitations. Their past experiences have confirmed their ability to overcome difficulties and they feel better equipped for success. Thus, the personal and professional life experience of teachers who start their careers later in life could partially explain these differences.

The “field of study” variable highlights salient differences regarding support needs related to classroom management between secondary school teachers and those with a degree in special education. Thus, new secondary teachers feel a greater need for support in terms of classroom management than special education teachers. Although the issue of classroom management arises repeatedly, several researchers note that it becomes more pronounced at the secondary level for various reasons, in particular, students’ age and the physical and intellectual changes experienced by young people during adolescence (Venman, 1984). As well, the report on special education and school adjustment developed by the Government of Québec (2014) highlights certain employment opportunities for teachers in special education: special instruction in classes with a limited number of students, remedial instruction for a few students at a time and, to a lesser extent, regular teaching. It may therefore be assumed that special education teachers have different task conditions. This fact, together with the challenges of secondary school, could partially explain these results.

Still in relation to “field of study”, teachers with a special education degree have systematically fewer support needs relative to differentiated instruction than those with a background in preschool and primary education, secondary education or a particular discipline. Several hypotheses may explain these results. With the growing integration of at-risk and special needs students (D’Arrisso, 2017), regular teachers are increasingly faced with students in difficulty and with greater cognitive diversity in the classroom. They consequently feel less qualified than their special education counterparts, who have the training to identify and work with students of this kind. Furthermore, special education teachers very often teach special classes where fewer

students exhibit problems similar to those in “language” or “behaviour” classes. These different hypotheses coincide with those of Noël (2014) and Paret (2015), and offer promising new avenues for research.

In summary, we note that early-career teachers often face common challenges and issues, among them, teaching tasks that are increasingly demanding and complex, the integration of students in difficulty and classes that present substantially greater challenges (Brault-Labbé, 2015; Desmeules & Hamel, 2017). Recent research generally confirms that the first years of teaching are difficult. In light of this discussion, avenues for reflection and future research are highlighted in the conclusion.

Conclusion

The factor analyses performed allowed us, first of all, to confirm the typology of new teachers’ support needs. The first dimension of teacher induction in the conceptual framework of Mukamurera *et al.* (2013), job integration, could not be validated in the analyses because only one support need in the survey correlated with it. The second dimension of the framework, specific assignment and task conditions, was not present because there were no corresponding support needs. The three other dimensions of the framework were characterized by very strong saturations and significant Cronbach alphas. All the same, it would be highly interesting to conduct further interviews or a new survey to identify additional support needs related to the two first dimensions of the model. In the process, confirmatory factor analysis could be re-performed to validate a typology of support needs considering all dimensions of teacher induction.

Next, the comparative analyses reveal that some of the new teachers’ sociodemographic characteristics appear to influence the degree of importance and the

intensity of the support needs they experience. Age and teaching level may in fact influence support needs related to organizational socialization and differentiated instruction, while field of study may influence those linked to classroom management and differentiated instruction. Given the paucity of research on the subject, certain hypotheses were presented following the discussion. This represents the main limitation of our study. Additional interviews and studies may complement, clarify or qualify some of the results obtained.

In recent years there's been a growing interest in creating teacher induction programs that respond to new teachers' support needs (Bland *et al.* 2014; Desmeules & Hamel, 2017; Forseille & Raptis, 2016; Kidd *et al.*, 2015). Confirmation of a typology of support needs is the first step to better understanding the nature of such needs. What's more, the resulting knowledge could serve to improve initial training, thereby laying the groundwork for transition and induction, an undertaking rarely seen at present (Leroux, Dufour, Portelance, Meunier, Cividini & Carpentier, 2016). A more rigorous preparation could serve as a protective factor for new teachers. This typology might then serve as a framework for targeting measures that take into account the plural nature of support needs. As well, the findings could be useful to those in charge of induction programs to help them offer teachers support measures that correspond to their types of needs. Based on the typology validated in this article and the comparative analyses performed, it will be interesting to see if the support measures currently available to new teachers satisfy their different types of needs. Thus, knowledge of the relevance of the measures offered and the ways they correspond to various types of support needs could enlighten decision makers looking to develop and implement induction programs that will genuinely benefit novice teachers.

References

- Aspiros, G. (2009). *Les conditions d'insertion professionnelle des jeunes diplômés en éducation selon le type de région* (Unpublished master thesis). Université du Québec à Rimouski, Quebec.
- 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* (Unpublished doctoral dissertation). Université de Sherbrooke, Quebec.
- Better policies for Better lives - OECD (2012). *L'enseignement à la loupe. Enseignants débutants : quel soutien leur apporter ?* Paris, France : OECD.
- Bickmore, D.-L., & Bickmore, S.-T. (2010). A multifaceted approach to teacher induction. *Teaching and Teacher Education, 26*, 1006-1014.
- Bland, P., Church, E., & Luo, M. (2014). Strategies for attracting and retaining teachers. *Administrative issues journal: Education, practice and research, 4*(1), 9-19.
- Brault-Labbé, A. (2015). *Rapport de l'étude de la réalité professionnelle des enseignants du primaire et impact perçu sur la persévérance et la réussite des élèves : perspectives comparées d'enseignants novices, en mi-carrière et seniors* (Report No. 2009-PE-130769). Quebec, Canada : Fond de recherche Société et culture du Québec.
- Corbière, M. (2014). Les analyses factorielles exploratoires et confirmatoires : illustration à l'aide de données recueillies sur l'estime de soi en tant que travailleur. In M. Corbière et N. Larivière (Eds.), *Méthodes qualitatives, quantitatives et mixtes* (pp. 517-546). Quebec: Presses de l'Université du Québec.
- D'Arrisso, D. (2017). Portrait de la formation générale des jeunes au Québec. In J. Marcelin et C. Montmarquette (Eds.), *Le Québec économique 7. Éducation et capital humain* (pp. 93-118). Quebec, Canada : Presses de l'Université Laval.
- De Stercke, J. (2014). *Persévérance et abandon des enseignants débutants : La relève issue des Hautes Écoles* (Unpublished doctoral dissertation). Université de Mons, Mons.

- Desmeules, A., & Hamel, C. (2017). Les motifs évoqués par les enseignants débutants pour expliquer leur envie de quitter le métier et les implications pour soutenir leur persévérance. *Formation et profession*, 25(3), 19-35.
- Duchesne, C. (2008). Transition professionnelle vers l'enseignement : conceptions et perspectives du soi. *McGill Journal of Education*, 43(3), 309-326.
- Dufour, F., Portelance, L., Van Nieuwenhover, C., & Vivegnis, I. (2018). *Préparer à l'insertion professionnelle pendant la formation initiale en enseignement*. Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Feiman-Nemser, S. (2003). What new teachers need to learn. *Educational Leadership*, 60(8), 25-29.
- Field, A. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics* (4th ed.). London: 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.
- Füller, F. F. (1969). Concerns of teachers': A developmental conceptualization. *American Educational Research Journal*, 6(2), 207-226.
- Gold, Y. (1996). Beginning teacher support: Attrition, mentoring and inductions. In J. Sikula, T. J. Buttery & E. Guyton (Eds.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 548-594). New-York: Macmillan.
- Gouvernement du Québec (2014). *La situation des orthopédagogues au Québec*. Québec, Canada : L'Office des professions 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
- Hodson, D. (2006). Pour une approche plus critique au regard du travail pratique en science à l'école. In A. Hasni, Y. Lenoir & J. Lebeaume (Eds.), *La formation à l'enseignement des sciences et des technologies au secondaire dans le contexte des réformes par compétences* (pp. 59-96). Sainte-Foy, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Houlfort, N., & Sauvé, F. (2010). Santé psychologique des enseignants de la Fédération autonome de l'enseignement (Report for CRIFPE). Québec, Canada : École Nationale d'Administration publique.

- Jabouin, S. (2018). *Trajectoires d'insertion professionnelle des nouveaux enseignants originaires des Caraïbes et d'Afrique subsaharienne (NEOCAS) dans les écoles francophones de l'est de l'Ontario* (Unpublished doctoral dissertation). Université d'Ottawa, Ontario.
- Kidd, L., Brown, N., & Fitzallen, N. (2015). Beginning teachers' perception or their induction into the teaching profession. *Australian journal of teacher education*, 40(3), 154-173.
- Kutsyuruba, B., & Walker, K. D. (2017). *The bliss and blisters of early career teaching: a pan-Canadian perspective*. Burlington, Ontario: Word & Deed Publishing.
- Leroux, M., Dufour, F., Portelance, L., Meunier, H., Cividini, M., & Carpentier, G. (2016). Initiatives de milieux universitaires québécois visant à préparer les futurs enseignants à leur insertion dans la profession enseignante. In C. Van Nieuwenhoven et M. Cividini (dir.), *Quand l'étudiant devient enseignant : préparer et soutenir l'insertion professionnelle* (pp. 165-184). Louvain-la-Neuve, Belgique : Les Presses universitaires de Louvain.
- Mason, S., & Matas, C.-P. (2015). Teacher attrition and retention research in Australia: Towards a new theoretical framework. *Australian journal of teacher education*, 40(11), 45-66.
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2016). *Statistique de l'éducation*. Quebec, Canada : Gouvernement du Québec.
- Molner Kelley, L. (2004). Why induction matters? *Journal of Teacher Education*, 55(5), 438-448.
- Mukamurera, J. et Martineau, S. (2013). *Enquête auprès des enseignantes et enseignants débutants du Québec*. Unpublished raw data.
- Mukamurera, J., Martineau, S., Bouthiette, M., & Ndoreraho, J.-P. (2013). Les programmes d'insertion professionnelle des enseignants dans les commissions scolaires du Québec : portrait et appréciation des acteurs. *Éducation et formation*, e299, 13-35.
- Nault, T. (1993). *Étude exploratoire de l'insertion professionnelle des enseignants débutants au niveau secondaire* (Unpublished doctoral dissertation). Université de Montréal, Quebec.

- Noël, I. (2014). *Jeunes enseignants en transition entre formation et emploi : le défi de l'accueil d'élèves présentant des besoins éducatifs particuliers* (Unpublished master thesis). Université Fribourg, Suisse.
- Paret, N. (2015). *Les croyances sur l'enseignement et l'apprentissage des étudiants en formation des maîtres : enquête menant à une proposition d'intervention* (Unpublished master thesis). Université de Montréal, Quebec.
- Pogodzinski, B. (2012). Considering the social context of schools: A framework for investigating new teacher induction. *Mentoring & tutoring: Partnership in learning*, 20(3), 325-342.
- Rousseau, N., Point, M., Vienneau, R., Desmarais, M.-É., & Desmarais, K. (2017). Les apports et les limites liés aux pratiques inclusives et la place de la collaboration dans ces pratiques : une métasynthèse. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 39(1), 100-200.
- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H., & Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of Psychological Research*, 8(2), 23-74.
- Smith, T., & Ingersoll, R. (2004). What Are the Effects of Induction and Mentoring on Beginning Teacher Turnover? *American Educational Research Journal*, 41(3), 681-714.
- Tabachnick, B.-G., & Fidell, L.-S. (2013). *Using Multivariate Statistics* (6th ed.). Boston: Pearson.
- Tardif, M. (2013). Où s'en va la professionnalisation de l'enseignement? *Revue internationale en sciences de l'éducation et didactique*, 40, 43-60.
- Vallerand, A.-C. (2008). *Mobilisation de stratégies chez les enseignants en insertion professionnelle* (Unpublished master thesis). Université du Québec à Trois-Rivières, Quebec.
- Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, 54(2), 143-178.
- Welsh, H.-B. (2012). *Teacher induction: exploring the satisfaction, struggles, supports, and perceptions of novice teachers* (Unpublished doctoral dissertation). University of Illinois, Illinois.

2. DEUXIÈME ARTICLE : TYPES DE BESOINS DE SOUTIEN ET PERCEPTION DU SOUTIEN REÇU : POURQUOI LES ENSEIGNANTS EN INSERTION PROFESSIONNELLE NE SE SENTENT-ILS PAS ASSEZ SOUTENUS ?

Geneviève Carpentier, Joséphine Mukamurera, Mylène Leroux et Sawsen Lakhal

Référence : Carpentier, G., Mukamurera, J, Leroux, M. et Lakhal, S. (soumis). Type de besoins de soutien et perception du soutien reçu. Pourquoi les enseignants en insertion professionnelle ne se sentent pas assez soutenus ?. *Phronesis*.

Résumé : Un nombre grandissant d'études portant sur les problématiques liées à l'insertion professionnelle en enseignement mentionnent qu'il est essentiel de tenir compte des types de besoins de soutien des enseignants débutants pour leur offrir un soutien adapté. Pourtant, peu d'écrits ont dressé un portrait fidèle des types de besoins de soutien ressentis par les recrues et se sont centrés sur le degré de concordance entre les types de besoins de soutien ressentis et la perception du soutien reçu. Les données analysées dans cet article proviennent d'une enquête par questionnaire (n=156) et d'entrevues semi-dirigées (n=10) réalisées au Québec auprès d'enseignants débutants. Les analyses quantitatives réalisées au moyen de mesures d'association sur les types de besoins de soutien et la perception du soutien reçu attestent que le soutien perçu par les enseignants ne concorde majoritairement pas avec les types de besoins de soutien ressentis. Les entrevues permettent de mieux comprendre les résultats quantitatifs et de proposer certaines pistes de solution.

Mots clés : Insertion professionnelle, enseignants débutants, types de besoins de soutien, soutien perçu

Introduction

Lors de leur insertion professionnelle (IP), plusieurs enseignants font face à des difficultés et des défis divers qui sont susceptibles d'entraîner de multiples conséquences pouvant aller jusqu'à la détresse professionnelle, voire à l'abandon de la profession (Forseille et Raptis, 2016 ; Gavish et Friedman, 2010). Certains chercheurs attestent qu'il est souhaitable de s'intéresser aux besoins de soutien (BES) des enseignants en IP afin de les soutenir et d'amoindrir leurs difficultés (Kidd, Brown et Fitzallen, 2015 ; Molner Kelley, 2004). Des mesures de soutien à l'IP ont donc été progressivement adoptées à plusieurs endroits dans le monde afin de soutenir les enseignants en IP qui vivent de nombreuses difficultés, de favoriser une insertion harmonieuse, d'accroître la rétention dans la profession et d'améliorer l'enseignement et la réussite éducative des élèves (Kutsyruba et Walker, 2017 ; Ingersoll, 2012). Le soutien octroyé aux enseignants novices doit être adapté à leurs BES afin de contrer les difficultés rencontrées au cours des premières années dans la profession (Kidd *et al.*, 2015 ; Leroux et Mukamurera, 2013). À ce sujet, Gold (1996) affirme que pour soutenir un enseignant débutant, il faut répondre tant à ses besoins professionnels qu'à ses besoins personnels. De nombreux chercheurs considèrent également que le soutien consenti aux enseignants débutants doit répondre à l'ensemble de leurs besoins afin d'être efficace (Bickmore et Bickmore, 2010 ; Fresko et Nasser-Abu Alhija, 2015 ; Hudson, 2012). Pour y parvenir, l'Organisation de coopération et de développement économique (OCDE) (2012) souligne l'importance de considérer les différents domaines de BES et de proposer du soutien en lien avec ceux-ci.

Une récente recension d'écrits (Carpentier, Mukamurera, Leroux et Lakhil, soumis) a permis de mettre en lumière que très peu de recherches empiriques existent concernant les types de BES ressentis par les enseignants débutants et la concordance entre les types de BES et la perception qu'ils ont du soutien reçu (SR). En effet, nous avons trouvé certains écrits à propos des BES des enseignants (Auclair Tourigny, 2017 ; Mukamurera et Fontaine, 2017) et sur les mesures de soutien octroyées

(Kutsyruba et Walker, 2017 ; Martineau et Mukamurera, 2012), mais pas d'études sur la concordance entre les deux. Étant donné que la mise en place de mesure de soutien est onéreuse (Ingersoll, 2012), il est important que le soutien offert aux nouveaux enseignants corresponde davantage aux types de BES réellement ressentis par ces derniers. Devant ces constats, cet article tente de dresser, dans un premier temps, un portrait statistique des types de BES ressentis par les enseignants en IP et de leur perception du SR et, dans un deuxième temps, d'analyser le degré de concordance entre ces deux éléments en utilisant des données quantitatives issues d'une enquête par questionnaire (n=156) et des données qualitatives provenant de dix entrevues semi-dirigées réalisées auprès d'enseignants débutants au Québec. Aussi, des pistes de réflexion quant à cet objet de recherche seront proposées en conclusion.

Les types de besoins de soutien des enseignants débutants

Le concept de BES est globalement défini comme un sentiment de manque (VandenBos, 2007) ou une nécessité (Provenzo, 2009 ; Van Zanten, 2008). En ce qui a trait aux BES en contexte scolaire, plusieurs auteurs ont établi des typologies afin d'offrir une vue d'ensemble et de mieux circonscrire les types de BES vécus par les enseignants (Bickmore et Bickmore, 2010 ; Carpentier *et al.*, soumis ; Gold, 1992 ; Hodson, 2006 ; Pourtois et Desmet, 2004). Pour faire l'analyse de la concordance entre la perception du SR par les enseignants en IP au Québec et les types de BES qu'ils ressentent réellement, nous avons choisi d'utiliser la typologie des BES des enseignants en IP de Carpentier *et al.* (soumis) puisqu'elle est issue de données collectées au Québec basée sur la situation d'enseignants débutants et a été validée selon le cadre conceptuel multidimensionnel de l'IP de Mukamurera, Martineau, Bouthiette et Ndoreraho (2013). Cette typologie semble être la plus complète, à ce jour, pour aborder spécifiquement les types de BES des enseignants débutants.

Cinq types de BES ressortent de la typologie de Carpentier *et al.* (soumis) qui se base sur le cadre conceptuel de Mukamurera *et al.* (2013) : 1) les BES liés à la socialisation organisationnelle qui réfèrent à l'intégration et à l'acclimatation à un nouveau milieu professionnel ; 2) les BES liés à l'enseignement qui renvoient au développement des compétences professionnelles spécifiques à l'acte d'enseigner ; 3) les BES liés à la gestion de classe qui font référence à la gestion des comportements et de la dynamique du groupe-classe ; 4) les BES liés à la différenciation pédagogique qui englobent l'acquisition des compétences requises pour répondre aux besoins de l'ensemble des élèves ; 5) la dimension personnelle et psychologique qui touche les aspects affectifs de l'IP. L'ensemble des variables (items) qui composent cette typologie est présenté au Tableau 1.

Tableau 1
Typologie des BES des enseignants débutants selon Carpentier *et al.* (soumis)

BES liés à la socialisation organisationnelle	<p>Familiarisation du nouvel enseignant dans son environnement de travail</p> <p>Intégration à l'équipe-école</p> <p>Familiarisation au fonctionnement et à la culture de l'école</p> <p>Connaissances des attentes institutionnelles à leur égard</p>
BES liés à l'enseignement	<p>Appropriation et mise en œuvre des orientations du PFEQ</p> <p>Planification de l'enseignement et des situations d'apprentissage</p> <p>Évaluation des apprentissages des élèves</p> <p>Utilisation de différentes méthodes d'enseignement</p> <p>Exploitation pédagogique des TIC dans l'enseignement et l'apprentissage des élèves.</p>
BES liés à la gestion de classe	<p>Choix des moyens permettant de régler les problèmes avec les élèves présentant des comportements inappropriés</p> <p>Motivation des élèves qui montrent peu d'intérêt pour la matière et le travail scolaire</p> <p>Maintien d'un climat de classe propice aux apprentissages</p>
BES liés à la différenciation pédagogique	<p>Proposer des défis appropriés aux élèves particulièrement avancés ou à haut potentiel</p> <p>Répondre aux besoins des élèves à risque ou en difficulté d'apprentissage (autres que les EHDAA)</p> <p>Favoriser l'intégration pédagogique et sociale des élèves qui présentent des difficultés d'apprentissage, d'adaptation ou un handicap (EHDAA)</p> <p>Présenter, aux élèves en difficulté (EHDAA), des tâches d'apprentissage, des défis et des rôles dans le groupe-classe qui les font progresser dans leur cheminement</p> <p>Gérer les différences dans la classe et le rythme d'apprentissage</p> <p>Faire de la différenciation pédagogique</p> <p>Être rassuré et confirmé dans ce qu'il fait.</p> <p>Écoute, empathie, encouragement, confiance en soi (soutien émotionnel) dans les moments difficiles ou lors des doutes</p>
BES de nature personnelle et psychologique	<p>Gestion du stress inhérent à l'entrée en carrière et aux conditions d'insertion difficiles</p> <p>Développement personnel (connaissance de soi, confiance en soi, sentiment d'efficacité, image positive de soi comme enseignant)</p> <p>Développement d'un sentiment d'appartenance à la profession</p> <p>Persévérance dans la profession enseignante</p> <p>Maintenir un rapport positif à la profession</p>

Ces types de BES permettront, dans un premier temps, de dresser le portrait statistique des types de BES des enseignants en IP au Québec et, dans un deuxième temps, serviront à établir le degré de concordance entre les types de BES des enseignants en IP et leur perception du SR.

Du concept de soutien vers la perception du soutien reçu

Selon Cramp et Bennett (2013), en dépit de l'utilisation quotidienne et généralisée du terme « soutien », ce concept reste ambigu et manque de clarté. Dans la majorité des textes recensés, les auteurs ne proposent pas une définition du concept de soutien et utilisent plutôt le terme « méthode de soutien » pour parler des dispositifs de soutien, comme le mentorat ou les rencontres d'accueil, et des programmes d'IP qui englobent différents dispositifs (Potemski et Matlach, 2014; Valenčič Zuljan et Marentič Požarnik, 2014). Mukamurera et Martineau (2013), quant à eux, distinguent le soutien formel, offert de façon systématique par une commission scolaire ou une école, et le soutien informel, consenti de manière spontanée en dehors d'une mesure établie. Bickmore et Bickmore (2010) vont dans le même sens et abordent la culture du soutien en faisant référence à certains milieux professionnels ouverts et accueillants. En prenant appui sur les recherches effectuées sur le soutien octroyé aux nouveaux enseignants et en gardant en tête l'objectif de cet article, nous retenons que le soutien est l'appui et le support consenti à quelqu'un en vue de répondre à ses différents besoins et qu'il peut prendre des modalités variées (dispositifs, programme d'IP, formel, informel, individuel, collectif, etc.).

Dans le cadre de cet article, nous nous attardons à la perception du SR par les enseignants débutants. Par perception du SR, nous entendons l'appréciation personnelle de la pertinence du soutien et de la correspondance du soutien avec les types de BES ressentis. Selon Streeter et Franklin (1992), le soutien perçu est associé à « l'évaluation cognitive d'une personne à propos du soutien qu'elle estime recevoir »

(p. 81). Bruchon-Schweitzer (2002) distingue clairement le SR de la perception du SR et estime que la perception apporte une idée de transaction entre l'individu et son environnement. Ici, la perception des enseignants débutants du SR renvoie donc à une évaluation personnelle et subjective du SR par rapport aux types de BES qu'ils ressentent. Ainsi, un enseignant débutant peut percevoir peu ou pas de soutien, un soutien moyen ou un soutien significatif en lien avec les types de BES.

Considérant qu'il est important que le soutien offert aux enseignants en IP réponde aux types de BES qu'ils ressentent réellement, il apparaît essentiel de bien saisir la perception que ces enseignants ont du soutien qu'ils reçoivent et de la correspondance avec leurs BES. L'objectif du présent article est donc de décrire et de comprendre le degré de concordance entre les types de BES ressentis par les enseignants en IP et la perception qu'ils ont du SR.

Méthodologie

Pour répondre à l'objectif de recherche au cœur de cet article, un devis méthodologique mixte séquentiel explicatif (Johnson, Onwuegbuzie et Turner, 2007) a été employé puisque deux collectes de données ont été effectuées, l'une à la suite de l'autre. Une première analyse quantitative de données secondaires collectées au moyen d'un questionnaire a été réalisée. Puis, comme le suggèrent Briand et Larivière (2014) et Creswell (2003), il y a eu une phase qualitative où des entrevues semi-dirigées ont été menées pour poser de nouvelles questions permettant d'expliquer ou de clarifier les résultats quantitatifs issus de la première étape. Selon Johnson *et al.*, (2007), le fait d'utiliser des méthodes mixtes à orientation quantitative et qualitative permet d'obtenir des informations plus riches et d'approfondir l'objet d'étude.

Une enquête par questionnaire comme première source de données

Les données quantitatives analysées dans le cadre du présent article proviennent d'une enquête par questionnaire menée au Québec entre octobre 2013 et janvier 2014 et à laquelle 250 enseignants provenant de 46 commissions scolaires francophones ont répondu. Le questionnaire comportait 48 questions (majoritairement fermées) et la validité des énoncés de l'enquête a été testée à l'aide d'une analyse en composantes principales avec rotation (Mukamurera et Lakhal, 2017). Notre intérêt porte spécifiquement sur les enseignants qui étaient en IP, c'est-à-dire ceux dont l'expérience d'enseignement autodéclarée était de cinq ans et moins. Par conséquent, aux fins de nos analyses, nous avons retenu un sous-échantillon de 156 enseignants qui répondaient à ce critère. Ce sous-échantillon est composé de 127 femmes et de 29 hommes qui enseignent dans 39 commissions scolaires à l'ordre d'enseignement préscolaire-primaire (n=91), secondaire (n=41) ou dans d'autres domaines que sont la formation professionnelle et la formation aux adultes (n=24).

Pour les fins des analyses, une question de l'enquête a été retenue. Nous avons choisi une question (32) dans laquelle les répondants devaient, dans un premier temps, à partir d'une liste de 31 items, indiquer les BES ressentis durant leur IP en utilisant une échelle de Likert à trois niveaux : pas ou peu de BES, BES moyen et BES important. Les items utilisés pour nos analyses correspondent à ceux utilisés pour confirmer la typologie des BES de Carpentier *et al.* (soumis) présentée au Tableau 1. Nous avons fait un regroupement des données pour avoir deux échelles de réponses possibles pour chaque question (Tabachnick et Fidell, 2013). La première portion de la question a été recodée et les choix retenus sont peu ou pas de BES et BES moyen ou important. Dans un deuxième temps, pour chacun des items de la question, les répondants devaient indiquer s'ils avaient reçu pas ou peu de soutien ou un soutien significatif. Il y avait aussi un court espace en bas de la question pour formuler un commentaire explicatif. Quarante-vingt-dix enseignants sur 156 ont écrit un commentaire. Ces derniers ont été traités de la même manière que les données qualitatives issues des entrevues semi-dirigées.

Afin de décrire le degré de concordance entre les types de BES ressentis par les enseignants en IP et la perception qu'ils ont du SR, il est nécessaire de dresser un portrait statistique des types de BES ressentis par les enseignants débutants et de leur perception du SR. Une analyse quantitative descriptive des données (fréquences et pourcentage) de la question 32 a été réalisée. Ensuite, la somme des fréquences des items correspondant à un même type de BES a été effectuée. Par exemple, les items 8-9-10 renvoient aux BES liés à la gestion de classe, alors les fréquences de ces trois items ont été additionnées pour les deux portions de la question (BES ressentis et perception du SR). Des pourcentages ont été calculés afin de pouvoir comparer aisément les types de BES. Par la suite, afin de déterminer l'absence ou la présence d'une relation linéaire significative entre les types de BES ressentis (première portion de la question) et les perceptions du SR (seconde portion de la question 32), le Gamma de Goodman a été utilisé puisque ce test non paramétrique permet de quantifier l'association entre deux variables (Field, 2013). L'ensemble des analyses a été effectué avec le logiciel d'analyse quantitative SPSS, version 23.

Des entrevues semi-dirigées comme source complémentaire de données

Par la suite, des entrevues semi-dirigées individuelles ont été réalisées en décembre 2017 auprès de dix enseignants issus du sous-échantillon ayant servi aux analyses quantitatives. Ainsi, pour compléter les résultats issus d'une série d'analyse quantitative, nous souhaitons connaître le point de vue des participants et entendre leur récit d'IP (Creswell, 2007). L'entrevue semi-dirigée a donc été choisie puisqu'elle est assez structurée pour recueillir des renseignements précis et assez souple pour permettre aux interviewés de s'exprimer librement et d'aller en profondeur dans leur vécu et leurs considérations (Savoie-Zajc, 2018). Un total de 19 thèmes ont été abordés et seul le thème portant sur l'appréciation du SR a été analysé pour répondre à l'objectif de cet article. Ces données de nature qualitative ont permis de comprendre et de compléter certains résultats obtenus au moyen de méthodes quantitatives. Afin d'avoir

un portrait plus riche et plus vaste de la perception du SR et par souci de diversification des profils, les participants aux entrevues ont été sélectionnés selon l'ordre d'enseignement et le statut d'emploi.

Les enseignants interviewés enseignaient au préscolaire ou au primaire (n=6), au secondaire (n=2), à la formation générale aux adultes (n=1) et en formation professionnelle (n=1). Cinq d'entre eux avaient un statut d'emploi régulier (contrat) et les cinq autres étaient à statut précaire. Ils avaient travaillé, en moyenne, dans six écoles différentes depuis leur entrée dans la profession. Lors des analyses, nous avons également inclus les commentaires explicatifs fournis par 90 participants dans le questionnaire.

L'analyse thématique de Paillé et Mucchielli (2012) a été utilisée puisqu'elle a l'avantage de « permettre une analyse efficace et uniforme du corpus » (p. 237). L'analyse thématique est basée sur une procédure de « thématisation » du corpus, ce qui permet de faire ressortir des thèmes représentatifs dudit corpus. Les données ont été codées afin de faire ressortir des thèmes centraux. Par exemple, les thèmes de la temporalité et de la collégialité sont ressortis lors de l'analyse thématique. Le logiciel d'analyse qualitative QDAMiner, version 4.1.20 a été utilisé puisqu'il « fournit un large éventail d'outils exploratoires afin d'identifier des patrons dans la codification et des relations entre les codes assignés et d'autres propriétés numériques ou catégorielles » (Péladeau, n.d., p.1).

Présentation des résultats

Avant d'analyser le degré de concordance entre les types de BES ressentis par les enseignants en IP et leur perception du SR, il s'avère important d'établir un portrait statistique des types de BES ressentis et de leur perception du SR.

Portrait statistique des types de besoins de soutien et de la perception du soutien reçu

D'entrée de jeu, nous présentons, au Tableau 2, les fréquences pour chaque type de BES ainsi que le pourcentage associé. Les fréquences pour chaque item ont donc été additionnées en utilisant la typologie de Carpentier *et al.* (soumis). Nous remarquons d'emblée que la majorité des répondants (entre 65 % et 78 %) éprouvent, pour l'ensemble des types de BES, un BES moyen ou important. Les BES qui ressortent le plus sont ceux liés à la gestion de classe (78 %) et à la différenciation pédagogique (78 %), mais il faut noter que les trois autres types de BES, soit les BES liés à la socialisation organisationnelle (71 %), les BES de nature personnelle et psychologique (69 %) et les BES liés à l'enseignement (65 %) demeurent aussi importants chez de nombreux enseignants débutants.

En ce qui a trait à la perception du SR, systématiquement, la majorité des enseignants en IP considèrent avoir reçu peu ou pas de soutien. En effet, pour l'ensemble des types de BES, la proportion d'enseignants ayant perçu avoir eu peu ou pas de soutien oscillent entre 64 % et 79 %.

Tableau 2¹⁰
 Statistiques descriptives sur les types de besoins de soutien des enseignants en insertion professionnelle et leur perception du soutien reçu

Types de BES		Type de BES ressenti			Perception du SR		
		Peu ou pas de BES	BES moyen ou important	Total	Peu ou pas de SR	SR significatif	Total
BES liés à la socialisation organisationnelle	F ¹¹	169	419	588	362	208	570
	%	29	71	100	64	36	100
BES liés à l'enseignement	F	258	485	743	518	173	691
	%	35	65	100	75	25	100
BES liés à la gestion de classe	F	98	351	449	289	125	414
	%	22	78	100	70	30	100
BES liés à la différenciation pédagogique	F	195	705	900	663	171	834
	%	22	78	100	79	21	100
BES de nature pers. et psycho.	F	324	737	1061	666	300	966
	%	29	69	100	69	31	100

¹⁰ Par souci de cohérence, le Tableau 2 présente ici les types de BES en deux catégories (peu ou pas BES et BES moyen ou important), car les analyses d'association se font à partir de la variable BES transformée.

¹¹ Fréquence

Degré de concordance entre les types de besoins de soutien et la perception du soutien reçu

Une fois le portrait statistique des types de BES et la perception du SR établi, nous avons analysé les liens entre les types de BES et la perception du SR. Ainsi, nous avons fait des mesures d'association afin d'établir si les enseignants qui ont mentionné ressentir un type de BES moyen ou important ont perçu un soutien significatif à cet égard. Outre les valeurs des Gammas et leur signification, nous présentons l'ensemble des résultats sous forme de pourcentage dans le Tableau 3.

Tableau 3
Résultats des mesures d'association entre les types BES ressentis et la perception du SR

BES liés à la socialisation organisationnelle	Gamma 083 Signification 412	Peu ou pas de SR	SR significatif	Total
	Peu ou pas BES	87	13	100
	BES moyen ou imp.	60	40	
BES liés à l'enseignement	Gamma 079 Signification 448	Peu ou pas de SR	SR significatif	Total
	Peu ou pas BES	88	12	100
	BES moyen ou imp.	69	31	
BES liés à la gestion de classe	Gamma 276 Signification 020	Peu ou pas de SR	SR significatif	Total
	Peu ou pas BES	92	8	100
	BES moyen ou imp.	65	35	
BES liés à la différenciation pédagogique	Gamma 105 Signification 337	Peu ou pas de SR	SR significatif	Total
	Peu ou pas BES	92	8	100

	BES moyen ou imp.	77	23	
	Gamma 081	Peu ou pas de SR	SR significatif	Total
BES de nature personnelle et psychologique	Signification 389			
	Peu ou pas BES	86	14	
	BES moyen ou imp.	63	37	100

Les résultats des mesures d'association présentés dans le Tableau 3 ne montrent pas de liens significatifs entre les types de BES ressentis et la perception du SR pour les BES liés à la socialisation organisationnelle ($\text{Gamma} = 0,083, p < 0,412$), les BES liés à l'enseignement ($\text{Gamma} = 0,079, p < 0,448$), les BES liés à la différenciation pédagogique ($\text{Gamma} = 0,105, p < 0,337$) et les BES de nature personnelle et psychologique ($\text{Gamma} = 0,081, p < 0,389$). Autrement dit, les participants qui avaient un BES moyen ou important n'ont pas nécessairement perçu avoir reçu un soutien significatif.

Par contre, pour les BES liés à la gestion de classe, les analyses montrent un lien significatif ($\text{Gamma} = 0,276, p < 0,020$). Pour le calcul des Gammas, le logiciel d'analyse de données sélectionne les réponses de chaque individu pour les BES et le SR et calcule des liens entre ces réponses. En effet, il ne le fait pas pour tous les individus ensemble (Field, 2013). Comme le gamma significatif est faible, cela explique en partie les pourcentages présentés. Ainsi, le lien significatif observé entre le type de BES liés à la gestion de classe et la perception du SR ne réfère pas nécessairement au fait que les enseignants qui avaient ce type de BES ont la perception d'avoir reçu du soutien significatif. En effet, 65 % des répondants qui avaient des BES moyen ou important relativement à la gestion de classe ont la perception d'avoir reçu peu ou pas de soutien.

Vers une compréhension de l'inadéquation entre les types de besoins de soutien et la perception du soutien reçu

L'analyse des entrevues et des commentaires explicatifs des enseignants dans le questionnaire met en lumière certaines problématiques qui permettent de comprendre pourquoi la majorité des enseignants débutants ne perçoivent pas que le SR correspond à leurs types de BES. Il s'agit notamment des défaillances quant au moment où le soutien est offert, au manque de collégialité dans l'environnement de travail et au choix du SR. Nous abordons ces différents aspects dans les sections suivantes.

D'abord, plusieurs enseignants affirment que certaines mesures de soutien formelles sont parfois offertes trop tôt durant la phase d'IP, au détriment d'autres mesures qui seraient plus adaptées aux types de BES ressentis lors des deux premières années d'IP. En outre, l'enseignante 1 (E1) fait ressortir plusieurs éléments qui font référence aux types de BES liés à la socialisation organisationnelle et à la différenciation pédagogique et elle déplore qu'aucun soutien n'est offert pour ces types de BES. En effet, elle affirme :

J'avais besoin d'avoir de l'information sur les ressources auxquelles les élèves avaient le droit à l'école. Est-ce que je peux demander un psychologue, un orthopédagogue, un orthophoniste, un psychoéducateur ? Qu'est-ce qu'on fait avec un élève qui arrive d'un autre pays, qui est agressif, qui s'oppose et qui a le niveau académique d'un enfant de maternelle ? Il n'y a personne pour m'aider là-dessus.

Dans le même ordre d'idées, d'autres enseignants stipulent que le SR de manière formelle dès la première année d'enseignement n'a été utile qu'après deux, trois ou quatre ans dans la profession puisqu'il n'était pas adapté aux BES ressentis lors de leur première année d'enseignement. Par exemple, une enseignante mentionne, en parlant d'une trousse d'accueil, que :

C'était trop déconnecté. Avec du recul, admettons que pendant ma 2^e année ou ma 3^e année, c'est arrivé que je refouille dedans, puis que

je trouve de belles ressources, mais à mon arrivée, ce n'était pas ça qui répondait à mon besoin. Dans la trousse de départ, il y avait de la publicité par exemple, pour les bibliothèques de la ville, pour le syndicat, quelques lettres qui résumaient un peu les grands moments de l'année, les dates de bulletins, des choses comme ça. Mais c'était très loin de ce dont j'avais besoin en début d'année quand je commençais ma classe. Donc, ce sont des informations qui étaient pertinentes par la suite, mais sur le coup, ce n'était vraiment pas ce dont j'avais besoin. (E8)

Dans les deux cas, l'idée n'est pas d'être contre l'offre de soutien formel lors des deux premières années d'enseignement, au contraire, mais de déplorer que le SR au tout début de l'IP ne correspondait pas du tout à leurs BES à ce moment-là, qui était plutôt centré sur l'organisation immédiate de la classe et la planification des premières journées de classe. Plusieurs enseignants ont mentionné, dans les commentaires explicatifs du questionnaire, que le soutien formel offert au tout début de la carrière était très général alors que leurs besoins étaient très précis. À ce sujet, un des répondants mentionne qu'« il y a beaucoup d'informations générales qui circulent alors que j'ai besoin d'avoir de l'information très spécifique sur ce que je dois faire concrètement ». Plusieurs déplorent que le soutien formel offert concerne souvent le fonctionnement de la paye, l'adhésion au syndicat et la présentation aux collègues, et qu'elles doivent compter sur le soutien informel pour avoir des informations sur la gestion de classe, la planification, l'évaluation, etc. Aussi, puisque le soutien formel est souvent offert aux enseignants qui ont un contrat ou qui sont dans une école dès le début d'année, un enseignant, lors des entrevues, affirme qu'il a eu du soutien seulement à sa troisième année alors que les deux premières avaient été très difficiles. Même son de cloche dans les commentaires explicatifs du questionnaire où neuf personnes ont abordé cet aspect. Une d'entre elles affirme « qu'en faisant de la suppléance, on a très peu de considération et de reconnaissance pour le travail fait et on a souvent droit à aucun soutien. »

Ensuite, les enseignants en IP évoquent une variation de la collégialité entre collègues d'une école à l'autre. En effet, l'entraide entre collègues, de manière

informelle, ressort dans la majorité des entrevues et dans plusieurs commentaires explicatifs et plusieurs estiment que ce fut leur seule source de soutien. Parmi les répondants qui ont attesté que le SR correspondait tout à fait à leurs BES (11,6 %), la très grande majorité a expliqué ce fait par le soutien informel des collègues. Certains affirment même « que cela est seulement grâce aux collègues incroyables » ou que « ce soutien provient presque uniquement de collègues ». À l'inverse, plusieurs enseignants affirment ne pas avoir reçu de soutien de leurs collègues. Plusieurs déplorent que l'entraide est très différente d'une école à une autre et que c'est le hasard qui détermine si l'IP sera facilitée par le soutien informel des collègues ou non. Aussi, quelques enseignants interviewés disent travailler dans des écoles où les enseignants sont, de façon générale, peu ouverts à la collaboration professionnelle et au partage, ou sont tout simplement peu enclins à s'ouvrir aux nouveaux. L'extrait d'entrevue suivant montre que la culture professionnelle peut varier d'une école à l'autre : « Dans certaines écoles, les enseignantes travaillent vraiment plus seules, c'est chacun pour soi, puis dans certaines autres écoles, elles s'entraident plus. » (E8) Ainsi, le fait de planifier avec des collègues, de se faire offrir du matériel pédagogique, d'aborder les problèmes de gestion de classe, d'évaluation des apprentissages et de différenciation pédagogique sont des modalités fort appréciées par les enseignants débutants, mais demeurent souvent informelles et varient grandement d'un milieu professionnel à un autre.

Toujours en ce qui a trait au soutien entre collègues, plusieurs enseignants relèvent le problème de pression du temps. À cet égard, quatre enseignants mentionnent qu'ils perçoivent, dans certaines écoles, l'ouverture des collègues à l'entraide et au partage informels pour aider les nouveaux enseignants, mais qu'ils n'ont pas nécessairement le temps ni les ressources pour le faire. Plusieurs enseignants interviewés déplorent le fait que leurs collègues n'étaient pas rémunérés ou dégagés de certaines autres tâches pour les aider. En conséquence, non seulement les enseignants expérimentés sont moins disponibles pour aider les nouveaux ou établissent des limites, mais aussi, dans les circonstances, les enseignants en IP peuvent éprouver une certaine

réticence à les solliciter. Ce dernier aspect est ressorti dans plusieurs commentaires explicatifs du questionnaire. En effet, alors qu'une enseignante affirme : « le soutien vient seulement des autres enseignants qui n'ont pas toujours le temps ou le goût de nous aider et c'est parfois gênant et malaisant de demander » ; une autre mentionne que « le soutien que j'ai eu, c'est parce que je l'ai quémanté, presque en détresse, à des collègues et j'ai reçu du soutien... dans la mesure de ce qu'elles pouvaient m'offrir. » Le fait de ne pas libérer ou payer les enseignants expérimentés peut donc avoir des effets sur les enseignants débutants qui sont moins à l'aise de demander de l'aide en sachant que leurs collègues n'ont pas de compensation pour le temps qu'ils investissent. Cela semble particulièrement être le cas lorsque les enseignants en IP souhaitent se confier à propos de leurs BES de nature personnelle et psychologique. En effet, quatre enseignants ont soulevé le fait que de parler de leurs émotions ou de leur tristesse avec des enseignants débordés et pressés n'était pas évident. Un des répondants mentionne que de demander de l'aide dans de telles circonstances « est assez humiliant et c'est assez pour en décourager plusieurs ». Dans le même ordre d'idées, certains enseignants ont soulevé que le soutien informel des collègues est trop souvent offert dans des moments où ils n'ont pas le temps de développer suffisamment leurs questions ou leurs problématiques comme pendant les récréations ou l'heure du diner. Un enseignant a mentionné le fait qu'avec le peu de temps de disponible, il avait parfois juste le temps de décrire à ses collègues sa problématique, mais rarement la possibilité de recevoir des conseils ou du soutien. Dans ce cas, les collègues ont fait office d'oreille attentive alors que l'enseignant souhaitait trouver des pistes de solutions.

Parmi les autres aspects qui sont ressortis des entrevues et des commentaires explicatifs et qui peuvent expliquer le peu de concordance entre les types de BES ressentis par les enseignants débutants et la perception du SR, il y a le fait d'avoir le choix du soutien à recevoir. En effet, lorsque les participants peuvent choisir eux-mêmes le soutien qu'ils désirent avoir et que le soutien formel n'est pas imposé, il y a plus de chance qu'ils choisissent du soutien adapté à leurs BES. À ce sujet, un des

enseignants mentionne que « (...) on nous envoyait à la commission scolaire faire des formations [obligatoires] que j'ai trouvées plus ou moins pertinentes pour mon travail » (E5). Les enseignants qui ont mentionné cet aspect auraient majoritairement souhaité de la formation liée à la différenciation pédagogique. Plusieurs autres participants mettent en doute la pertinence des mesures de soutien obligatoires et préféreraient que ce temps de libération leur serve pour planifier, évaluer, rencontrer leurs collègues, etc.

Quand j'en ai eu [des formations], c'était une formation pendant une journée pédagogique, mais des journées pédagogiques, il y en a une par mois des fois, et puis on en a besoin pour notre planification, notre correction. Alors de la perdre pour avoir du soutien... Est-ce qu'on peut être dégagé pour avoir notre soutien ? (E4)

Ainsi, cet enseignant questionne le fait de manquer de précieux temps pour planifier et pour corriger au détriment de certaines formations qu'il n'a pas choisies et qui s'avèrent peu pertinentes au regard de ses propres types de BES. Certains enseignants auraient souhaité pouvoir choisir du soutien adapté à leurs BES de nature personnelle et psychologique, mais attestent qu'il n'y a pas de soutien offert pour les soutenir dans cet aspect de l'insertion professionnelle. Trois commentaires explicatifs sont centrés sur cet aspect et un enseignant souligne qu'« en général, j'avais un peu de choix pour mes besoins en enseignement et beaucoup en gestion de classe, mais il n'y avait rien de disponible pour ma confiance, mon estime de moi... ». Dans le même ordre d'idées, un autre enseignant affirme qu'« au niveau du soutien moral et du développement personnel, il y a trop peu d'aide. Pourtant, on se fait parler de l'effet enseignant et on se fait dire que c'est très important que nous soyons bien ». Plusieurs enseignants abordent donc le fait d'avoir peu de choix et d'avoir souvent du soutien obligatoire alors que d'autres attestent qu'il y a trop peu de soutien pour les aspects affectifs de l'IP et du travail de l'enseignant.

Il est donc possible de dégager certains constats des entrevues analysées et des commentaires explicatifs recueillis dans le questionnaire. Les enseignants évoquent des problématiques semblables auxquelles ils ont été confrontés et qui expliquent, en

partie, pourquoi le SR correspond peu ou pas aux types de BS ressentis. Il est question du moment où le soutien est offert, de la collégialité de l'environnement de travail et du choix du soutien.

Discussion relative aux résultats

Considérant ces résultats, différents aspects peuvent être mis en perspective afin de répondre à l'objectif de recherche au cœur du présent article qui est de décrire et de comprendre le degré de concordance entre les types de BES ressentis par les enseignants en IP et la perception qu'ils ont du SR.

Ce que révèle le portrait statistique des types de besoins de soutien et du soutien perçu

D'abord, le portrait statistique des types de BES ressentis par les répondants illustre que les enseignants en IP ressentent, dans une grande proportion, un besoin de soutien moyen ou important pour l'ensemble de ceux-ci. Les types de BES sont variés et touchent divers aspects du travail enseignant et de l'IP. Ce portrait statistique des BES va de pair avec la complexification et l'intensification du travail enseignant résultant de l'évolution de la société et à des attentes à leur égard (CSE, 2014 ; Tardif, 2013). Or, lors de la formation initiale et des stages de formation, les futurs enseignants sont accompagnés et guidés quotidiennement alors que lors de l'IP, ils doivent prendre en charge toutes les responsabilités liées à un groupe-classe, ou plusieurs groupes-classes lorsqu'on enseigne au secondaire. Cette transition peut exacerber leurs BES (CSE, 2014). Nous proposons donc de revenir sur chaque type de BES afin de mettre en lumière certains éléments problématiques.

Relativement au type de BES liés à l'enseignement, 65 % des répondants ressentent un BES moyen ou important. En sachant que l'acquisition, le développement et la consolidation des compétences liées à l'acte d'enseigner demandent du temps et de la pratique (CSE, 2014), il est sans doute normal que les enseignants en IP ressentent

ce type de BES au début de leur pratique professionnelle. En effet, pour planifier et enseigner adéquatement, les enseignants ont besoin d'avoir une vision à long terme des apprentissages à acquérir par les apprenants, mais les enseignants débutants peuvent difficilement avoir cette vue d'ensemble puisqu'ils sont amenés à enseigner à différents niveaux, souvent simultanément (Karsenti, Correa Molina, Desbiens, Gauthier, Gervais, Lepage *et al.*, 2015). Aussi, le fait de travailler en équipe avec les collègues semble très soutenant pour ce qui est de la planification, de l'enseignement et de l'évaluation. À l'inverse, plusieurs enseignants ont déploré le peu de SR de la part des collègues et ont abordé la gêne éprouvée à devoir sans cesse réclamer de l'aide à des collègues eux-mêmes débordés ou non libérés pour aider les recrues. Mitescu Lupu (2011), qui observe les relations entre la perception du SR des enseignants débutants et certains facteurs liés à la persévérance professionnelle, atteste que la collégialité et le soutien lié aux pratiques pédagogiques sont des facteurs de protection pour favoriser la rétention dans le milieu scolaire.

Les BES de nature personnelle et psychologique sont ressentis par 69 % des répondants, ce qui corrobore plutôt bien les recherches qui affirment que les difficultés vécues lors de l'IP en enseignement peuvent mener à des questionnements liés aux aspirations, aux valeurs, au choix de demeurer dans la profession et peuvent même affecter la santé (fatigue, détresse professionnelle) (Ciavaldini-Cartaut, Marquie-Dubie et d'Arripe-Longueville, 2017). En effet, pour avancer sur les listes de priorité et pour s'assurer d'avoir une permanence un jour, les enseignants débutants sont susceptibles d'accepter des tâches lourdes, difficiles ou dans un autre domaine que le leur, ce qui peut engendrer du stress ou de l'épuisement (Mukamurera, Bourque et Gingras, 2008 ; Karsenti *et al.*, 2015). Le sentiment de survie et les remises en question fréquentes sont légion durant le processus d'IP (Feiman-Nemser, 2003 ; Keilwith, 2014) et plusieurs enseignants ayant participé à notre recherche déplorent le peu de soutien pour ce type de BES.

Soixante-et-onze pour cent des répondants ont mentionné ressentir, de manière moyenne ou importante, des BES liés à la socialisation organisationnelle. Ce résultat fait écho à d'autres écrits scientifiques qui soulignent que les enseignants en IP peuvent être confrontés à l'épreuve de l'intégration et de l'acculturation au milieu professionnel (Feiman-Nemser, 2003 ; Perez-Roux et Lanéelle, 2018). Le processus d'acculturation fait ainsi référence au fait que les enseignants débutants doivent s'introduire dans un milieu qui possède déjà des règles, des façons de procéder, des valeurs et des attentes qu'ils ne connaissent pas nécessairement et qu'il faut parfois du temps (2 à 3 ans) pour se familiariser avec tous ces enjeux (Feiman-Nemser, 2003). Les nouveaux enseignants peuvent donc ressentir des BES liés à l'adaptation à toutes ces nouveautés (Martineau, Portelance et Presseau, 2010), en particulier lorsqu'ils enseignent dans plusieurs écoles, comme c'est souvent le cas en début de carrière (Mukamurera et Fontaine, 2017). Dans un autre ordre d'idées, les enseignants débutants sont amenés à collaborer avec différents acteurs (enseignants, spécialistes, directions, etc.) et à s'insérer dans des dynamiques et des relations, parfois tendues ou conflictuelles, déjà établies (Karsenti *et al.*, 2015). C'est d'ailleurs cet aspect précis de la socialisation organisationnelle qui a été amplement mis en relief par les entrevues et les commentaires explicatifs. D'ailleurs, la gestion des relations interpersonnelles avec les collègues est un élément difficile et les enseignants débutants ont attesté avoir besoin de soutien pour cet aspect. Comme dans l'étude de Bland *et al.* (2014), plusieurs enseignants ont affirmé être gênés ou mal à l'aise de demander du soutien à leurs collègues. Seulement 36 % des répondants au questionnaire ont mentionné avoir reçu un soutien significatif quant aux BES liés à la socialisation organisationnelle. En effet, le fait de se sentir réellement accueilli et accepté comme membre à part entière dans son nouveau milieu de travail semble très aléatoire d'une école à l'autre, aux dires des participants.

La littérature scientifique a, depuis longtemps, identifié la gestion de classe et la gestion des comportements difficiles des élèves comme un des éléments les plus problématiques pour les nouveaux enseignants (Coggins et Diffenbaugh, 2013 ; De Stercke *et al.*, 2010 ; OCDE, 2012). Il n'est donc pas surprenant que 78 % des

répondants aient affirmé ressentir un BES moyen ou important à cet égard. Les problèmes de gestion de classe peuvent être en partie liés aux conditions de travail des enseignants débutants, qui héritent souvent des tâches résiduelles et des groupes-classes difficiles et n'ont pas le temps d'appriivoiser leurs classes et de créer des liens significatifs en raison de leur instabilité professionnelle (Duchesnes et Kane, 2010). Les difficiles conditions de travail qui accompagnent l'entrée dans la profession peuvent, en partie, expliquer les grands BES liés à la gestion de classe. Durant les entrevues, peu de participants ont abordé spécifiquement la gestion de classe en parlant du SR. Ceux qui l'ont fait ont brièvement mentionné que certains collègues plus expérimentés pouvaient donner certains conseils, mais surtout écouter et rassurer, ce qui est en soi aidant, mais qui ne les outille pas pour régler les problèmes de gestion des comportements. Plusieurs enseignants vivent donc un sentiment d'impuissance et d'incompétence vis-à-vis certains comportements non désirables (Bland *et al.*, 2014). Aussi, plusieurs enseignants débutants ont dû revoir complètement leur vision de la gestion de classe après avoir fait le dur constat que leurs façons de faire ne fonctionnaient pas (Duchesnes et Kane, 2010).

La différenciation pédagogique est un grand défi pour de nombreux enseignants et le manque de soutien lié à cet aspect du travail est décrié par plusieurs chercheurs (Bélanger, 2006 ; Nootens et Debeurme, 2010 ; McLeskey et Waldron, 2002). Cette réalité se reflète dans nos résultats puisque 78 % des enseignants débutants sondés ont affirmé avoir un BES moyen ou important en ce qui a trait à la différenciation pédagogique et seulement 21 % d'entre eux ont perçu un soutien significatif. Parmi les cinq types de BES, c'est d'ailleurs le BES pour lequel les enseignants ont la perception d'avoir obtenu le moins de soutien. Alors qu'un grand nombre d'enseignants ressentent, depuis déjà de nombreuses années, une grande pression pour s'adapter aux particularités de chaque élève (Feiman-Nemser, 2001), Trépanier et Paré (2010) attestent que le soutien essentiel pour bien vivre l'inclusion scolaire n'a pas été offert aux enseignants. L'aspect qui ressort le plus des entrevues et des commentaires explicatifs est le manque de ressources professionnelles. En effet, plusieurs enseignants

mentionnent ne pas connaître les façons de procéder pour obtenir du soutien pour leurs élèves de la part de psychologue, d'orthopédagogue, d'orthophoniste et de psychoéducateur.

Le degré de concordance entre les types de besoins de soutien et la perception du soutien reçu

Les mesures d'association effectuées pour établir le degré de concordance entre les types de BES ressentis par les enseignants en IP et leur perception du SR ne donnent majoritairement pas de résultats significatifs. Ainsi, l'ensemble de ces analyses permet d'affirmer que les enseignants qui avaient un BES moyen ou important par rapport à un type de BES n'ont pas forcément perçu un soutien significatif à cet égard. Selon les types de BES, ce sont entre 64 % et 79 % des répondants qui disent avoir eu peu ou pas de soutien. Les recherches montrent depuis des années l'importance de soutenir les enseignants débutants (Bland *et al.*, 2013 ; Kidd *et al.*, 2015) et des sommes sont investies par le Gouvernement pour favoriser l'IP des enseignants débutants (Gouvernement du Québec, 2013). Aussi, des études affirment que les enseignants soutenus peuvent être plus compétents, mieux outillés pour aider leurs élèves et davantage épanouis dans leur travail (Ingersoll, 2012 ; Leroux et Mukamurera, 2013). Nos résultats montrent que pour la majorité des répondants, la perception du soutien reçu au regard des cinq types de BS ressentis n'est pas suffisante.

Les entrevues réalisées pour mieux comprendre l'écart entre les BES et la perception du SR permettent de faire ressortir trois pistes de réflexion. D'abord, la collégialité semble être un facteur important pour les enseignants débutants. En effet, les enseignants qui ont perçu du soutien significatif ont tous abordé le climat collaboratif de leur milieu professionnel. Encore une fois, les enseignants interrogés par Duchesnes et Kane (2010) ont aussi soulevés que leur expérience d'IP et le SR est très influencé par leur milieu de travail. Plusieurs chercheurs ont abordé au cours des années le sentiment d'isolement des enseignants débutants et les effets négatifs de se sentir ainsi laissé à soi-même sur le sentiment de compétence, le développement

professionnel, la satisfaction au travail, etc. (Bickmore et Bickmore, 2010 ; Ingersoll, 2012 ; Mukamurera et Fontaine, 2017). Le défi de s'intégrer à l'équipe-école semble très grand pour certains enseignants et d'autres mettent en lumière que le milieu de l'éducation laisse souvent les débutants isolés alors qu'ils sont dans un moment difficile et névralgique de leur carrière (CSE, 2014 ; OCDE, 2005). Ces difficultés peuvent notamment être exacerbées par un changement fréquent de milieu professionnel (Mukamurera et Fontaine, 2017). Le fait de s'intégrer réellement à l'équipe de travail et de vivre une collaboration saine pourrait donc être soutenant pour bon nombre d'enseignants en IP.

Ensuite, certains enseignants débutants ont abordé le moment où le soutien est offert. En effet, plusieurs ont souligné que les deux premières années d'enseignement avaient été particulièrement difficiles et que les mesures de soutien offertes n'étaient pas adaptées au sentiment de survie qu'ils vivaient. Cela corrobore les propos de Mukamurera et Desbiens (2017) qui mettent en évidence que les BES des enseignants débutants sont plus importants durant les deux premières années d'IP et que le soutien offert doit donc tenir compte de cette réalité. D'autres enseignants débutants de l'étude de Duchesne et Kane (2010) ont également soulevé le fait que lorsque le soutien n'est pas offert au moment opportun, il ne fait qu'alourdir la tâche et exacerber le sentiment d'incompétence. En ce sens, le soutien doit commencer dès la première année d'insertion, que le nouvel enseignant soit sur un poste régulier ou non, et doit être ciblé en concertation avec les enseignants. Sur ce dernier point, les résultats qui se dégagent de nos données qualitatives vont dans le même sens que ceux de ces chercheurs au sujet de l'inefficacité des mesures de soutien imposées et de la perte de temps et d'argent que cela représente.

Ainsi, malgré le fait que la communauté scientifique semble s'entendre sur l'importance de prendre en compte les BES des enseignants débutants avant de choisir le soutien offert (Hobson, Ashby, Malderez et Tomlinson, 2009 ; Kidd *et al.*, 2015 ; Leroux et Mukamurera, 2013 ; Mukamurera *et al.*, 2013 ; Pellanda Dieci et Tosi 2014),

force est de constater que cela ne semble pas encore se vivre sur le terrain. Il reste du travail à faire auprès des commissions scolaires et des écoles qui dispensent le soutien aux nouveaux enseignants et, bien sûr, auprès du ministère de l'Éducation qui pourrait jouer un rôle plus actif en finançant adéquatement les mesures de soutien et la libération pédagogique des enseignants impliqués.

Conclusion

Établir un portrait statistique des types de BES ressentis et du soutien perçu par les enseignants débutants et avoir un portrait du degré de concordance entre les deux étaient nécessaire pour poursuivre la réflexion sur la pertinence du soutien octroyé aux nouveaux enseignants. Il est possible de faire ressortir que les types de BES sont variés et tous aussi importants les uns que les autres, dans la mesure où ils concernent entre 65 % et 78 % des répondants de notre étude. Aussi, soulevons que peu d'enseignants en IP qui éprouvent un BES moyen ou important perçoivent un soutien significatif. Cet écart entre les BES et la perception du SR est expliqué grâce aux résultats qualitatifs présentés. Notre recherche présente toutefois certaines limites, notamment le fait que quatre années se sont écoulées entre l'enquête par questionnaire et les entrevues semi-dirigées. Il est donc possible que certains enseignants aient oublié certains aspects de leur expérience d'insertion professionnelle ou qu'avec le recul, certains éléments aient pris plus ou moins d'importance qu'ils en avaient réellement été.

Avec la pénurie d'enseignants et la baisse d'inscription à la formation initiale en enseignement actuellement décrite dans les médias (Tardif, 2016), la valorisation de la profession et la rétention des enseignants débutants demeurent des enjeux incontournables. Il faut non seulement que les enseignants demeurent dans la profession, mais qu'ils s'y sentent heureux, accomplis et compétents. Les résultats présentés dans cet article montrent bien que le soutien offert aux enseignants débutants doit mieux répondre aux différents types de BES ressentis. Des études permettant de

décrire et de comprendre la pertinence et le degré d'aide apportée par les mesures d'insertion permettraient d'identifier ce qui est réellement aidant et de proposer des pistes d'amélioration à l'offre de soutien.

Références bibliographiques

- 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.
- Bélangier, S. (2006). Conditions favorisant l'inclusion scolaire. Attitudes des enseignantes du primaire. Dans C. Dionne et N. Rousseau (dir.), *Transformation des pratiques éducatives* (p. 63–90). Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Bickmore, D.-L. et Bickmore, S.-T. (2010). A multifaceted approach to teacher induction. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1006-1014.
- Bland, P., Church, E. et Luo, M. (2014). Strategies for attracting and retaining teachers. *Education, practice and research*, 4(1), 9-19.
- Briand, C. et Larivière, N. (2014). Les méthodes de recherches mixtes : illustration d'une analyse des effets cliniques et fonctionnels d'un hôpital de jour psychiatrique. Dans M. Corbière et N. Larivière (dir.), *Méthodes qualitatives, quantitatives et mixtes* (p. 625-648). Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Bruchon-Schweitzer, M. (2002). *Psychologie de la santé. Modèles, concepts et méthodes*. Paris, France : Dunod
- Carpentier, G., Mukamurera, J., Leroux, M. et Lakhal, S. (soumis). Validation of a typology of novice teachers' support needs and comparative analysis based on sociodemographic characteristics. *McGill Journal of Education*
- Ciavaldini-Cartaut, S., Marquie-Dubie, H. et 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.

- Coggins, C. et Diffenbaugh, P. (2013). Teachers with drive. *Educational leadership*, 71(2), 42-45.
- Comité d'orientation sur la formation du personnel enseignant (COFPE). (2002). *Offrir la profession en héritage : Avis du COFPE sur l'insertion dans l'enseignement*. Québec, Canada : Gouvernement du Québec.
- Conseil supérieur de l'éducation (CSE). (2014). *Le développement professionnel, un enrichissement pour toute la profession enseignante. Avis au ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport et ministre de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de la Science*. Québec, Canada : Gouvernement du Québec.
- Cramp, F. et Bennett, M.-I. (2013). Development of a generic working definition of "supportive care". *Supportive & palliative care*, 3(1), 53–60.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (2nd ed.). Thousand Oaks, États-Unis: Sage Publications.
- Creswell, J.-W. (2003). *Research design. Qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. Thousand Oaks, États-Unis: Sage Publications.
- Darling-Hammond, L. (2010). Recruiting and retaining teachers: Turning around the race to the bottom in high-need schools. *Journal of curriculum and instruction*, 4(1), 16-32.
- De Stercke, J., Renson, J. -M., De Lièvre, B., Beckers, J., Cambier, J.-B., Leemans, M., Maréchal, C. Radermaecker, G. et Temperman, G. (2010). *Dynamiser l'insertion professionnelle des enseignants débutants du secondaire*. Rapport final de recherche. Bruxelles : Ministère de l'Enseignement obligatoire de la Communauté française de Belgique.
- Feiman-Nemser, S. (2001). From Preparation to Practice: Designing a Continuum to Strengthen and Sustain Teaching. *Teachers College Record*, 103(6), 1013-1055.
- Feiman-Nemser, S. (2003). What new teacher Need to learn. *Educational Leadership*, 60(8), 25-29.
- Field, A. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics* (4e éd.). London, États-Unis: Sage.

- Forseille, A. et Raptis, H. (2016). Future teachers clubs and the socialization of pre-service and early career teachers. *Teaching and teacher education*, 59, 239-246.
- Fresko, B. et Nasser-Abu Alhija, F. (2015). Induction seminars as professional learning communities for beginning teachers. *Asia-Pacific journal of teacher education*, 43(1), 36-48.
- Gauthier, B. (2003). L'évaluation de la recherche par sondage. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données* (4e édition) (p. 561-601). Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Gavish, B. et Friedman, I.-A. (2010). Novice teachers' experience of teaching: a dynamic aspect of burnout. *Social psychology of education*, 13(2), 141-167.
- Gold, Y. (1996). Beginning teacher support: Attrition, mentoring and inductions. Dans J. Sikula, T. J. Buttery et E. Guyton (dir.), *Handbook of research on teacher education* (2e éd.) (p. 548-594). New-York, États-Unis: Macmillan.
- Goldrick, L., Osta, D., Barlin, D. et Burn, J. (2012). *Review of state policies on teacher induction*. Santa Cruz, États-Unis : New Teacher Center.
- Gouvernement du Québec (2013). *Règles budgétaires pour l'année scolaire 2013 - 2014. Commissions scolaires. Fonctionnement*. Québec : MELS, Direction générale du financement.
- Hobson, A. -J., Ashby, P., Malderez, A. et Tomlinson, P.-D. (2009). Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't. *Teaching and teacher education*, 25(1), 207-216.
- Hudson, P. (2012). How can schools support beginning teachers? A call for timely induction and mentoring for effective teaching. *Australian journal of teacher education*, 37(7), 71-84.
- Karsenti, T., Correa Molina, E.-A., Desbiens, J. -F., Gauthier, C., Gervais, C., Lepage, M. et al. (2015). *Analyse des facteurs explicatifs et des pistes de solution au phénomène du décrochage chez les nouveaux enseignants, et de son impact sur la réussite scolaire des élèves*. Montréal, Canada : CRIFPE.

- Kidd, L., Brown, N. et Fitzallen, N. (2015). Beginning teachers' perception or their induction into the teaching profession. *Australian journal of teacher education*, 40(3), 154-173.
- Kutsyuruba, B., Godden, L. et Tregunna, L. (2014). Curbing early-career teacher attrition: a pan-canadian document analysis of teacher induction and mentorship programs. *Canadian journal of educational administration and policy*, 161, 1-42.
- Leroux, M. (2018). Exploring Canadian early career teachers' resilience from an evolutionary perspective. Dans M. Wosnitza, F. Peixoto, S. Beltman et C. Mansfield (dir.), *Resilience in Education : Concepts, Contexts and Connections* (p. 107-129). Berlin, Allemagne : Springer.
- Leroux, M. et Mukamurera, J. (2013). Bénéfices et conditions d'efficacité des programmes d'insertion professionnelle en enseignement : état des connaissances sur le sujet. *Formation et Profession*, 21 (1), 13-27.
- Martineau, S., Portelance, L. et Presseau, A. (2010). *La socialisation des finissants en enseignement : analyse de leurs représentations*. Recueil des résumés de communications du Congrès international d'Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF), 13-16 septembre 2010, Université de Genève, Suisse, p. 111.
- McLeskey, J. et Waldron, N. L. (2002). Inclusion and School Change: Teacher Perceptions Regarding Curricular and Instructional Adaptations. *Teacher Education and Special Education: The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children*, 25(1), 41-54.
- Molner Kelley, L. (2004). Why induction matters. *Journal of Teacher Education*, 55(5), 438-448.
- Mukamurera J., et Desbiens, J.-F. (2017). Dans quelle mesure les enseignants débutants ont-ils besoin de soutien lors de leur entrée en carrière ? *Les cahiers de l'AQPF*, 8 (2), 12-14.
- Mukamurera, J. (2018). Les préoccupations, le sentiment de compétence et les besoins de soutien professionnels des enseignants débutants : un état de la situation au Québec. Dans J. Mukamurera, J.-F. Desbiens et T. Perez-Roux (dir.), *Se développer*

comme professionnel dans les occupations adressées à autrui : Conditions, modalités et perspectives (p. 190-237). Montréal, Canada : Les éditions JFD.

Mukamurera, J. et Fontaine, S. (2017). Les premières années d'enseignement : Réalité professionnelle, besoins de soutien et mesures d'insertion offertes dans les commissions scolaires au Québec. Dans B. Kutsyuruba et K. Walker (dir.), *The bliss and blisters of early career teaching: A pan-Canadian perspective*. (p. 181-203). Burlington, Canada: Word & Deed Publishing.

Mukamurera, J. et Lakhal, S. (2017). *Validation d'un questionnaire d'enquête sur l'insertion professionnelle et les besoins de soutien des enseignants débutants à l'aide de l'analyse factorielle*. Communication présentée au 4e colloque international en éducation du CRIFPE, Montréal, QC.

Mukamurera, J. et Martineau, S. (2013). *Enquête auprès des enseignantes et enseignants débutants du Québec*. Questionnaire utilisé dans le cadre d'une recherche financée par le CRSH. Sherbrooke.

Mukamurera, J. et Tardif, M. (2016). Épanouissement professionnel : entre développement professionnel, satisfaction au travail et intention de persévérance durant les premières années d'enseignement. Dans L. Ria (dir.) *Former les enseignants au XXIe siècle. Volume 2 : Professionnalité des enseignants et de leurs formateurs* (p. 113-134). Bruxelles, Belgique : Éditions De Boeck.

Mukamurera, J., Martineau, S., Bouthiette, M. et Ndoreraho, J.-P. (2013). Les programmes d'insertion professionnelle des enseignants dans les commissions scolaires du Québec : portrait et appréciation des acteurs. *Éducation et formation*, 299, 13-35.

Nootens, P. et Debeurme, G. (2010). L'enseignement en contexte d'inclusion : proposition d'un modèle d'analyse des pratiques d'adaptation. *Nouveaux Cahiers de La Recherche En Éducation*, 13 (2), 127-144.

Organisation de coopération et de développement économique (2005). *Le rôle crucial des enseignants. Attirer, former et retenir des enseignants de qualité*. Paris, France : OCDE.

- Organisation de coopération et de développement économique (2012). *L'enseignement à la loupe. Enseignants débutants : quel soutien leur apporter ?* Paris, France : OCDE.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (3e éd.). Paris, France : Armand Colin.
- Péladeau, N. (n.d.). *QDA Miner : Logiciel d'analyse qualitative des données (manuel de l'utilisateur)*. Montréal, Canada : Recherches Provalis.
- Pellanda Dieci, S.-B. et Tosi, J.-M. (2014). Des préoccupations des enseignants débutants aux différentes facettes du métier. *Diversité*, 177, 99-108.
- Perez-Roux, T. et Lanéelle, X. (2018). Les enseignants débutants du secondaire : expérience, tensions, épreuves. Dans D. Adé et T. Piot (dir.), *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.
- Pourtois, J.-P. et Desmet, H. (2004). *L'éducation implicite*. Paris, France : Presses Universitaires de France.
- Provenzo, E.-F. (2009). *Encyclopedia of the social and cultural foundations of education*. Thousand Oaks, États-Unis: Sage Publications.
- Savoie-Zajc, L. (2018). La recherche qualitative/interprétative. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches*. (p. 191-218). Montréal, Canada : Les Presses de l'université de Montréal.
- Streeter, C.-L. et Franklin, C. (1992) Defining and Measuring Social Support: Guidelines for Social Work Practitioners. *Research in Social Work Practice*, 2(1), 81-98.
- Tabachnick, B. -G. et Fidell, L.-S. (2013). *Using Multivariate Statistics* (6e éd.). Boston, États-Unis : Pearson.
- Tardif, M. (2013). *La condition enseignante au Québec. Du XIXe au XXIe siècle. Une histoire cousue de fils rouges : précarité, injustice et déclin de l'école publique*. Québec, Canada : Presses de l'Université Laval.

Trépanier, N. et Paré, M. (2010). *Des modèles de service pour favoriser l'intégration scolaire*. Montréal, Canada : Presses de l'Université du Québec.

Van Zanten, A. (2008). *Dictionnaire de l'éducation*. Paris, France : Presses universitaires de France.

VandenBos, G.-R. (2007). *APA dictionary of psychology*. Washington, États-Unis : American Psychological Association

3. TROISIÈME ARTICLE : MESURES DE SOUTIEN OFFERTES AUX ENSEIGNANTS EN INSERTION PROFESSIONNELLE AU QUÉBEC ET DEGRÉ D'AIDE PERÇUE

Geneviève Carpentier, Joséphine Mukamurera, Mylène Leroux et Sawsen Lakhali

Référence : Carpentier, G., Mukamurera, J, Leroux, M. et Lakhali, S. (soumis). Mesures de soutien offertes aux enseignants en insertion professionnelle au Québec et degré d'aide perçue. *Formation et Profession*.

Résumé : Pour proposer aux enseignants débutants du soutien pertinent et efficace, il importe de connaître les mesures de soutien qui leur sont octroyées et l'aide réellement perçue par ceux qui en ont bénéficié. L'objectif de cet article est donc, d'une part, de dresser le portrait des mesures de soutien offertes et, d'autre part, de décrire et de comprendre la perception de l'aide reçue par le biais de ces mesures. Les données analysées proviennent d'une enquête par questionnaire (n=156) et d'entrevues semi-dirigées (n=10). Les résultats révèlent que les mesures de soutien octroyées le plus souvent aux débutants ne sont pas nécessairement les plus aidantes de leur point de vue et que les conditions de mises en œuvre des mesures influencent grandement le degré d'aide perçue.

Mots-clefs : insertion professionnelle, enseignants débutants, mesure de soutien, programme d'insertion, aide perçue

Problématique

Lors de la période d'insertion professionnelle, de nombreux enseignants débutants ressentent des besoins de soutien de nature diverse. Certains concernent les compétences professionnelles, d'autres sont liés à l'intégration au milieu de travail, aux aspects administratifs de l'embauche et de l'affectation et, enfin, d'autres relèvent des aspects d'ordre affectif et émotionnel (Brault-Labbé, 2015 ; Desmeules et Hamel, 2017). Des besoins de soutien non comblés peuvent engendrer des répercussions sur la qualité de l'enseignement et sur la réussite éducative des élèves et peuvent même mener les nouveaux enseignants vers l'épuisement professionnel, voire l'abandon de la profession (Forseille et Raptis, 2016 ; Leroux et Mukamurera, 2013). Tardif (2016) estime d'ailleurs que le Québec s'engage graduellement dans une pénurie d'enseignants qualifiés. En plus des problèmes liés directement à une pénurie comme le manque d'enseignants qualifiés dans le réseau et les enjeux pour trouver des enseignants suppléants, l'attrition professionnelle peut affecter la qualité de l'enseignement prodigué aux élèves et peut créer de l'instabilité au sein de l'équipe-école (Desmeules et Hamel, 2017 ; Ingersoll, 2012).

Afin d'appuyer et d'outiller les recrues et de contrer l'attrition professionnelle, des programmes d'insertion professionnelle, composés de différentes mesures de soutien, ont progressivement été mis en place au Canada et ailleurs dans les pays de l'OCDE (Kutsyuruba et Walker, 2017 ; OCDE, 2015). Au Québec, une mesure budgétaire a été créée afin de favoriser la mise en place de mesures de soutien (Gouvernement du Québec, 2013) et la situation tend à s'améliorer. En effet, on observe que 62 % des commissions scolaires francophones se sont dotées d'un programme d'insertion professionnelle (Mukamurera et Desbiens, 2018). Par contre, savoir que des mesures de soutien sont de plus en plus offertes aux débutants est un premier pas intéressant, mais ne suffit pas, puisque nous ne savons pas comment sont perçues ces mesures de soutien par ceux qui en bénéficient. Considérant que la mise en œuvre des mesures de soutien est onéreuse (Ingersoll, 2012) et qu'il importe que les

enseignants débutants soient compétents et épanouis (Perez-Roux et Lanéelle, 2018), les mesures de soutien offertes aux nouveaux enseignants doivent être réfléchies et réellement aidantes. Il semble donc essentiel d'en savoir plus sur la perception de l'aide apportée aux recrues par le biais des mesures de soutien disponibles.

Les mesures de soutien à l'insertion professionnelle

Puisque de nombreux enseignants débutants manquent de confiance en eux et en leurs compétences à enseigner (OCDE, 2015), il importe d'envisager des solutions afin qu'ils développent une confiance en leurs capacités à enseigner et à gérer une classe et qu'ils poursuivent le développement de leurs compétences professionnelles (Perez-Roux et Lanéelle, 2018). Les mesures de soutien peuvent contribuer à l'amélioration des diverses compétences professionnelles, à l'augmentation de la satisfaction des nouveaux enseignants à l'égard de leur travail, à la rétention du personnel, et par le fait même, à la persévérance et à la réussite des élèves (Ingersoll, 2012 ; Leroux et Mukamurera, 2013).

Dans les écrits scientifiques, les mesures de soutien sont présentées de manière isolée ou sous forme de programme d'insertion professionnelle. Alors qu'une mesure de soutien est un outil mis en place afin de soutenir les enseignants débutants, un programme d'insertion professionnelle est constitué « de mesures, d'activités et de dispositifs institutionnels établis dans le but explicite d'aider (accueillir, introduire, orienter, intégrer, initier, accompagner) de manière formelle et systématique les nouveaux enseignants » (Mukamurera et Desbiens, 2018, p.11). Mukamurera et Martineau (2013) ont recensé dans les écrits scientifiques dix-huit mesures de soutien à l'insertion professionnelle qui peuvent être offertes par les commissions scolaires ou les écoles : 1) réunion ou rencontre d'information ; 2) présentation à l'équipe-école ; 3) trousse d'accueil ; 4) portail d'informations ; 5) mentorat ; 6) cybermentorat ; 7) personne-ressource désignée ; 8) assistance de professeurs d'université ; 9) formations

et séminaires ; 10) groupe de discussion ; 11) groupe de soutien en ligne ; 12) groupe d'analyse de pratiques professionnelles ; 13) temps de planification en commun ; 14) observation en classe et rétroaction formative ; 15) allègement de la tâche ; 16) création d'un portfolio de développement professionnel ; 17) libération pour participer à certaines mesures de soutien ; 18) soutien de la direction.

Pour sélectionner judicieusement les mesures de soutien offertes dans les programmes d'insertion professionnelle et pour offrir des programmes pertinents, il est nécessaire d'avoir des informations sur la perception de l'aide apportée aux recrues par le biais des mesures de soutien. Selon Streeter et Franklin (1992, p. 81), le soutien perçu est associé à « l'évaluation cognitive d'une personne à propos du soutien qu'elle estime recevoir ». Bruchon-Schweitzer (2002) distingue clairement le soutien offert de la perception du soutien reçu et considère que la perception apporte une idée de transaction entre l'individu et son environnement. La perception renvoie donc à une évaluation personnelle et subjective de l'aide reçue. Tout cela nous mène à l'objectif de cet article qui est de décrire et comprendre la perception de l'aide reçue par le biais des mesures de soutien.

Méthodologie

Afin de répondre à l'objectif central de cet article, un devis méthodologique mixte séquentiel explicatif (Johnson, Onwuegbuzie et Turner, 2007) a été utilisé puisque deux collectes de données ont été effectuées, l'une à la suite de l'autre. Des analyses quantitatives ont d'abord été réalisées à partir de données secondaires issues d'une enquête par questionnaire. Puis, des analyses qualitatives ont été effectuées sur un corpus de données collectées au moyen d'entrevues semi-dirigées. Cette seconde phase d'analyse a permis d'expliquer, de nuancer ou de clarifier les résultats quantitatifs issus de la première étape (Briand et Larivière, 2014).

Volet quantitatif

Nous avons exploité une base de données issue d'une enquête par questionnaire menée auprès de 250 enseignants québécois (Mukamurera et Martineau, 2013). L'objectif de l'enquête était de dresser un portrait des besoins de soutien des enseignants débutants et des pratiques d'aide à l'insertion professionnelle. Puisque la problématique concerne ici les enseignants débutants, les réponses d'un sous-échantillon de 156 enseignants qui avaient une expérience d'enseignement autodéclarée de cinq ans et moins ont fait l'objet d'une analyse secondaire des données. Ce sous-échantillon est composé de 127 femmes (81 %) et de 29 hommes (19 %). La majorité de ces répondants avaient moins de 30 ans (66 %), 57 % étaient à statut précaire, tandis que 43 % étaient à statut régulier. Ces caractéristiques sont similaires à celles présentes dans la population visée (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2016), soit les enseignants débutants au Québec. Ces recrues enseignaient à l'ordre d'enseignement préscolaire et primaire (n=91), secondaire (n=41) ou à la formation professionnelle et à la formation aux adultes (n=24).

L'analyse a porté sur une question spécifique du questionnaire qui demandait aux participants, dans un premier temps, d'identifier les mesures de soutien dont ils ont bénéficié à partir de la liste présentée dans la section précédente. Dans un deuxième temps, ils étaient invités à indiquer le degré d'aide perçue pour chaque mesure de soutien reçue, à l'aide d'une échelle descriptive à trois niveaux : peu ou pas aidant, moyennement aidant ou très aidant. Des analyses descriptives (fréquence et pourcentages) ont été réalisées pour établir le portrait des mesures offertes, le nombre d'enseignants débutants qui en bénéficient et le degré d'aide perçue pour chacune des mesures de soutien à l'aide du logiciel SPSS.

Volet qualitatif

Des entrevues semi-dirigées individuelles ont été réalisées en 2017 afin de compléter les réponses obtenues lors de l'enquête par questionnaire et d'approfondir la compréhension de la perception de l'aide reçue par le biais des mesures de soutien. En effet, l'entrevue semi-dirigée permet aux interviewés de s'exprimer en toute liberté et d'explicitier des phénomènes complexes et multifactoriels (Savoie-Zajc, 2018). Quinze thèmes ont été abordés avec les participants et celui qui porte sur les mesures de soutien reçues a été analysé pour cet article.

Les entrevues ont été effectuées auprès de dix enseignants issus du sous-échantillon des 156 enseignants débutants retenus pour notre analyse. Ils ont été sélectionnés sur la base du critère de diversification afin d'obtenir des données riches et variées. Ainsi, les dix enseignants avaient pu bénéficier de mesures de soutien variées et enseignaient au primaire (n=6), au secondaire (n=2), à la formation générale aux adultes (n=1) et en formation professionnelle (n=1). Cinq d'entre eux avaient un statut d'emploi régulier (contrat) et les cinq autres étaient à statut précaire. Finalement, puisque quatre années séparent l'enquête par questionnaire et les entrevues, les participants avaient entre 5 et 10 ans d'expérience en enseignement au moment des entrevues. Toutefois, il leur a été demandé de répondre en fonction de leurs cinq premières années d'enseignement.

Les entrevues ont été retranscrites puis analysées à l'aide du logiciel QDAMiner. Nous avons procédé à une analyse thématique des entrevues, une technique qui permet « d'identifier de quoi parle un document par le repérage, le comptage et la comparaison des thèmes, des idées directrices, et des termes pivots » (Van der Maren, 1996, p. 414). Nous avons d'abord dressé un plan initial de codification à partir de la liste des différentes mesures de soutien utilisées dans le questionnaire d'enquête (Mukamurera et Martineau, 2013). Puis, nous avons codé les verbatims d'entrevues afin d'avoir un aperçu de ce que les enseignants interrogés

avaient reçu comme mesure de soutien et ce qu'ils avaient mentionné à propos de chacune des mesures. Par la suite, nous avons identifié les commentaires positifs, négatifs et mitigés pour chacune des mesures, afin de dégager leur perception quant à l'aide reçue.

Ce que l'enquête par questionnaire nous apprend

Nous exposons au Tableau 1 les résultats relatifs aux mesures de soutien octroyées aux recrues ainsi que la perception du degré d'aide apportée selon les débutants qui ont bénéficié de ces mesures. Les mesures de soutien sont présentées en ordre de la plus offerte à la moins offerte. Aussi, les mesures de soutien perçues comme les plus aidantes sont encadrées. Le premier N renvoie à l'ensemble des répondants qui attestent avoir reçu ou non chacune des mesures de soutien. Le second N renvoie au nombre de répondants qui ont bénéficié de la mesure et qui jugent du degré d'aide apportée par cette dernière (pas ou peu aidant, moyennement aidant ou très aidant). Par exemple, pour la présentation à l'équipe-école, 154 répondants ont identifié avoir obtenu ou non la mesure de soutien (premier N). Ensuite, les 125 répondants qui ont bénéficié de cette mesure de soutien (second N) ont répondu à la deuxième partie de la question et ont évalué le degré d'aide perçue par la mesure. Les résultats sont présentés en termes de fréquences (F) et de pourcentages (%) des répondants.

Tableau 1

Mesures de soutien et degré d'aide perçue

Mesures de soutien		Mesures obtenues			Degré d'aide perçue			
		N	Oui	Non	N	Peu/Pas	Moy.	Très
Présentation à l'équipe-école	F ¹²	154	127	27	125	19	46	60
	%	100	82	18	100	15	37	48
Soutien de la direction d'école	F	148	102	46	102	7	44	51
	%	100	70	30	100	7	43	50
Trousse d'accueil	F	154	93	61	92	13	36	43
	%	100	60	40	100	14	39	47
Rencontre d'information sur l'école	F	153	88	65	87	5	43	39
	%	100	58	42	100	6	49	45
Formations, séminaires ou conférences pour recrues	F	154	61	93	59	10	34	15
	%	100	40	60	100	17	58	25
Portail d'informations pour les recrues	F	153	61	92	60	16	31	13
	%	100	40	60	100	27	52	21
Observation en classe	F	154	60	94	58	8	29	21
	%	100	39	61	100	14	50	36
Mentorat	F	152	52	100	52	6	15	31
	%	100	34	66	100	11	29	60
Temps de planification de cours en commun	F	153	50	103	48	2	13	33
	%	100	33	67	100	4	27	69
Libération pour participer à des mesures de soutien	F	153	41	112	41	4	24	13
	%	100	27	73	100	10	58	32
Création d'un portfolio électronique	F	154	26	128	25	17	6	2
	%	100	17	83	25	68	24	8
Groupe d'analyse de pratique professionnelle	F	154	9	145	8	2	3	3
	%	100	14	86	100	25	38	38 ¹³
Assistance de professeurs d'université	F	154	12	142	12	0	5	7
	%	100	8	92	100	0	42	58
Groupe de discussion	F	154	13	141	13	3	4	6
	%	100	8	92	100	23	31	46
Groupe de soutien en ligne	F	154	9	145	9	2	5	2
	%	100	6	94	100	22	56	22
Allègement de la tâche	F	154	5	149	5	0	1	4
	%	100	3	97	100	0	20	80

¹² Fréquence¹³ La somme égale plus de 100% puisque les pourcentages ont été été arrondis à la hausse.

D'abord, les premières mesures de soutien présentées dans le tableau sont les mesures les plus offertes aux enseignants débutants¹⁴. Dans l'ordre, ces mesures sont la présentation à l'équipe-école (80 %), le soutien de la direction d'école (70 %), les trousseaux d'accueil (60 %), les rencontres d'information sur l'école (58 %), les formations, séminaires ou conférences pour recrues (40 %) et les portails d'information (40 %). Bien que ces mesures soient les plus offertes, aucune ne figure parmi celles jugées les plus aidantes¹⁵. En effet, les mesures encadrées dans le tableau sont les mesures perçues comme les plus aidantes par les recrues : l'allègement de la tâche (80 %), le temps de planification en commun (69 %) et le mentorat (60 %). Ces mesures, bien que perçues comme les plus aidantes, ne figurent pas parmi les mesures les plus offertes, bien au contraire. L'allègement de la tâche, qui apparaît comme étant la mesure la plus aidante, n'a été octroyé qu'à 3 % des répondants et figure tout en bas du Tableau 1.

Par ailleurs, alors que certaines mesures ressortent comme étant très aidantes par un grand nombre de répondants, de façon générale, les résultats montrent que l'aide perçue par les enseignants débutants qui ont bénéficié des mesures de soutien est assez variable. En effet, une même mesure de soutien peut parfois être perçue comme très aidante par des répondants alors que d'autres la perçoivent comme pas ou peu aidante. Par exemple, un peu plus de la moitié (58 %) des enseignants débutants qui ont eu accès à des formations, séminaires ou conférences pour recrues ont perçu cette mesure comme moyennement aidante alors que 17 % l'ont trouvée pas du tout ou peu aidante et que 25 % l'ont jugée très aidante. Les entrevues devaient donc permettre de mieux comprendre ces différences dans la perception de l'aide apportée par les mesures de soutien.

¹⁴ Le seuil pour déterminer les mesures de soutien les plus offertes est de 40%.

¹⁵ Le seuil pour déterminer les mesures de soutien perçues comme les plus aidantes est de 60%.

Ce que les entretiens nous apprennent

L'analyse des entretiens permet de mieux comprendre en quoi les mesures de soutien sont plus ou moins aidantes. Précisons d'emblée que les enseignants interrogés n'avaient pas reçu toutes les mesures de soutien mentionnées dans l'enquête par questionnaire. Nous présentons donc les mesures de soutien dont certains enseignants interrogés ont bénéficié parmi celles perçues comme les plus offertes et parmi les plus aidantes.

Les mesures de soutien les plus octroyées

Dans un premier temps, certains enseignants qui ont participé aux entretiens avaient bénéficié de mesures de soutien parmi les plus offertes : la présentation à l'équipe-école, les trousseaux d'accueil ainsi que les formations offertes aux nouveaux enseignants. D'abord, la présentation à l'équipe-école semble nécessaire pour plusieurs enseignants et elle peut prendre diverses formes. Dans certaines écoles, ce sont des personnes désignées qui font l'accueil et les présentations (enseignant, secrétaire, direction) alors que dans d'autres, c'est lors de la première réunion de l'année que les présentations officielles sont faites avec tout le personnel en même temps. Pour les enseignants interrogés, cette mesure est essentielle, mais tient plus de l'accueil normal que d'une réelle mesure de soutien à l'insertion. Ainsi, l'enseignant E9 affirme « qu'il faut simplement savoir dans quel univers on vient de s'immerger. Aussi, c'est bien peu par rapport à toute la solitude qu'un enseignant peut ressentir ». Deux autres enseignants (E4 et E7) posent la même question « est-ce vraiment une mesure de soutien ? ». En comparaison avec d'autres domaines professionnels, plusieurs enseignants ont l'impression que de se faire présenter à leurs collègues devrait aller de soi et affirment être surpris que le milieu scolaire considère cela comme une mesure de soutien à part entière.

Ensuite, les trousse d'accueil offrent une multitude d'informations pour les nouveaux enseignants : « dans la trousse de départ, il y a les informations pour le syndicat, pour la paye, le calendrier scolaire, l'horaire des spécialistes, les dates de bulletin et plein d'informations essentielles » (E3). La trousse est dans la plupart des cas remise par la secrétaire de l'école, par une responsable désignée ou déposée dans le pigeonier du nouvel enseignant. Dans un seul cas, ce fut la direction de l'école qui a rencontré le nouvel enseignant pour lui remettre la trousse en main propre. Tout comme la mesure qui consiste à présenter le nouvel enseignant à l'équipe-école, cette mesure de soutien semble aller de soi pour plusieurs enseignants interrogés. D'ailleurs, deux enseignants soulignent qu'il est normal et essentiel qu'un nouvel enseignant ait accès à l'horaire des cours et au calendrier scolaire. Un autre des enseignants interrogés qui a travaillé dans plus de huit écoles différentes durant son insertion professionnelle souligne « que ce type de document est essentiel pour un enseignant qui arrive en début d'année et encore plus pour un enseignant qui arrive en cours d'année scolaire » (E4). En effet, le type d'informations fournies dans les trousse d'accueil est indispensable pour le bon fonctionnement de l'enseignant dans son milieu professionnel et un enseignant atteste d'ailleurs de l'importance de mettre à jour les informations contenues dans ces trousse puisque « c'est un outil sur lequel nous devons pouvoir nous fier » (E5).

Puis, quatre enseignants ont abordé les formations offertes durant leurs premières années d'enseignement et ont soulevé qu'elles pouvaient être aidantes si le sujet correspondait à leurs besoins, si la demande de formation venait directement de l'enseignant débutant ou s'ils étaient libérés pour y assister. L'enseignant E2 mentionne que « les formations qui sont données par la commission scolaire, il y en a des excellentes et il y en a des moins bonnes ». Une des raisons soulevées par les enseignants interrogés est que certaines formations ressemblent beaucoup aux cours universitaires que les enseignants débutants ont complétés en formation initiale. À ce sujet, un des interviewés mentionne qu'« il y a beaucoup de formations générales, alors que j'ai besoin d'avoir de l'information très spécifique sur ce que je dois faire

concrètement » (E10). Cet enseignant mentionne également qu'il aurait préféré avoir du temps reconnu pour discuter et planifier avec ses collègues. Dans le même ordre d'idées, certains enseignants soulignent que les formations qui leur sont offertes sont les mêmes qu'aux enseignants chevronnés alors que leurs besoins sont différents : « Ce n'est pas aidant d'avoir les mêmes formations que les plus anciens. J'ai besoin de formations sur comment commencer l'année, comment installer ma gestion de classe, etc. » (E8). Aussi, puisque le soutien est souvent offert aux enseignants qui ont un contrat ou qui sont dans une école dès le début d'année, un enseignant précise qu'il a eu du soutien seulement à sa troisième année d'insertion, alors que les deux premières avaient été très difficiles. En effet, cet enseignant affirme « qu'en faisant de la suppléance, on a très peu de considération et de reconnaissance pour le travail fait et on n'a souvent droit à aucun soutien ! » (E4)

Les mesures de soutien les plus aidantes

Dans un deuxième temps, certains enseignants interrogés avaient bénéficié de mesures de soutien perçues comme étant très aidantes : le temps de planification en commun, ainsi que le mentorat. En ce qui a trait au temps de planification en commun, deux enseignants y ont eu accès. Pour le premier, durant les journées pédagogiques, deux enseignants expérimentés qui enseignaient au même niveau réservaient du temps « puis on planifiait des fois tout le mois, toute l'étape globalement et même certaines évaluations spécifiquement et du matériel pédagogique. Ensuite, on partait chacun de notre côté avec notre tâche » (E6). Pour cet enseignant débutant, cette mesure perçue comme très aidante, semble mise en place par l'équipe-niveau et non par l'école ou la commission scolaire ; il n'y a donc pas d'aménagement ou de reconnaissance de temps pour ce travail collaboratif. Pour le second, lui et son collègue du même niveau avaient quinze minutes de temps reconnu par semaine pour se rencontrer et faire la planification de la semaine à venir. « C'était pendant les récréations, je déferlais mes questions sur la planification, mais aussi parfois sur la gestion de classe » (E4). Le peu

de temps alloué semble problématique pour cet enseignant, qui mentionne à différentes reprises qu'il s'est senti pressé et qu'il devait rapidement poser ses questions et espérer obtenir des réponses complètes. Par contre, il soulève tout de même que cette mesure est aidante et que « c'est sûr que c'est très rassurant d'avoir des conseils d'une enseignante d'expérience sur les interventions les plus pertinentes à apporter ou des petits trucs de gestion de classe ou le partage de matériel pédagogique » (E4).

Pour le mentorat, cinq enseignants sur les dix interrogés en entrevue en ont bénéficié. Les enseignants jugent cette mesure comme étant aidante grâce au partage de matériel pédagogique et au soutien ressenti sur le plan émotionnel. L'enseignante E8 affirme que « si j'avais une montée de stress, je savais que j'allais être reçue, donc ça, c'était aidant ». Aussi, le mentorat est perçu comme plus aidant lorsque les enseignants débutants sont jumelés avec des enseignants de la même école ou du même niveau. Ainsi, un des enseignants affirme que « c'est beaucoup plus facilitant vu qu'on connaît déjà la personne. C'est plus rassurant, moins gênant d'aller lui demander des conseils » (E5). En effet, le principal bémol qui est ressorti est à propos du jumelage. À ce sujet, trois enseignants qui intervenaient en adaptation scolaire avaient comme mentor des enseignants du régulier : « Sur le plan affectif, ça peut quand même être aidant, mais pas sur les interventions, la planification parce que je suis en adaptation et mon mentor est au régulier. Elle ne comprend pas du tout ma réalité » (E8). Même son de cloche pour une enseignante en français langue seconde (classes d'accueil) qui affirme : « mon mentor ne savait pas comment faire, elle ne m'a pas aidée et elle avait parié que j'allais faire un burnout » (E1). Aux dires de deux des interviewés, un mentor qui n'enseigne pas dans le même champ peut non seulement être moins aidant, mais peut aussi nuire à l'insertion professionnelle et décourager l'enseignant débutant.

Les entrevues permettent de constater que la manière dont les mesures de soutien sont mises en place influence l'aide ressentie par les recrues. Il ne s'agit donc pas simplement d'affirmer que telle mesure est très aidante alors que telle autre ne l'est

pas ; il faut plutôt comprendre les conditions mises en place pour qu'une mesure devienne aidante et pertinente aux yeux des enseignants débutants.

Discussion

Afin de répondre à l'objectif de cet article qui est de décrire et de comprendre la perception de l'aide reçue par le biais des mesures de soutien, nous discutons des mesures de soutien offertes aux enseignants débutants afin de faire ressortir ce qui les rend aidantes ou pas.

La présentation à l'équipe-école est la mesure de soutien la plus offerte aux recrues ayant participé à notre étude (82 %), 48 % des enseignants qui en ont bénéficié la juge très aidante et plusieurs interviewés considéraient cette mesure comme essentielle et légitime. Cette mesure permet d'amorcer la connaissance mutuelle et le réseautage professionnel avec des collègues. Duchesnes et Kane (2010) soulignent l'importance d'avoir un membre du personnel de l'école mandaté pour accueillir et présenter à l'ensemble de l'équipe-école les nouveaux enseignants lors de leur première journée de travail. Plusieurs études ont mis en évidence l'importance d'un accueil chaleureux, et ce, dès la première journée du nouvel enseignant (Brault-Labbé, 2015 ; Forseille et Raptis, 2016 ; Kutsyuruba et Walker, 2017). Pourtant, certains enseignants débutants doivent attendre plusieurs jours pour que les présentations soient faites, voire attendre à la première réunion du personnel (Auclair Tourigny, 2017 ; Duchesnes et Kane, 2010).

Selon Hochberg *et al.* (2015), lorsqu'une école ou une commission scolaire octroie un contrat ou une suppléance à long terme à un nouvel enseignant, elle devrait lui fournir des informations générales sur les aspects administratifs, dont l'organisation scolaire, l'école et la population scolaire, et des informations spécifiques sur les tâches quotidiennes notamment l'horaire de l'école et l'horaire des surveillances, les spécialistes, les codes d'accès, etc. Ce type d'information est souvent remis aux

nouveaux enseignants par le biais de trousse d'accueil (Potemski et Matlach, 2014). Les participants de cette étude sont nombreux à avoir eu accès à cette mesure (60 %), malgré que les documents ne soient pas toujours à jour ni offerts à ceux qui sont embauchés en cours d'année scolaire. Les enseignants embauchés en cours d'année interrogés par Duchesne et Kane (2010) ont également soulevé cette problématique et se sont sentis oubliés par l'administration de l'école. Pour que cette mesure soit aidante, les informations fournies doivent être fiables et remises à tous les enseignants qui arrivent dans une nouvelle école (Hochberg *et al.*, 2012). Certains chercheurs attestent que la personne désignée pour informer les nouveaux enseignants de cette mesure de soutien devrait être la direction de l'école afin d'optimiser l'accueil et d'instaurer rapidement une relation de confiance (Duchesnes et Kane, 2010). Ce ne fut pas le cas pour la majorité des enseignants interrogés dans le cadre de cette recherche, car un seul enseignant a reçu sa trousse d'accueil par la direction de l'école, alors que les autres ont reçu cette trousse par la secrétaire de l'école ou directement dans leur pigeonier.

Les formations, séminaires et conférences pour les nouveaux enseignants sont offerts à de nombreux enseignants (61 %), malgré que cette mesure soit perçue comme très aidante par seulement 26 % des enseignants qui en ont bénéficié. L'utilité de ces formations ne fait pas non plus l'unanimité chez les enseignants interrogés. Certaines conditions de mise en œuvre semblent rendre cette mesure plus efficace. En effet, certains enseignants débutants y ont trouvé leur compte lorsque les thèmes abordés les intéressaient et étaient présentés de manière explicite ou lorsqu'ils avaient eux-mêmes fait des demandes de formation à leur direction. D'autres ont plutôt mentionné que ces formations étaient redondantes avec leurs cours universitaires, jugées très théoriques et peu axées sur leur nouvelle réalité. Tout comme Duchesne et Kane (2010) et Auclair Tourigny (2017) l'ont rapporté, certains enseignants ont jugé que leur temps aurait été mieux investi à planifier avec des collègues ou à corriger les travaux élèves. Encore une fois, l'allègement de la tâche et le besoin de planifier avec les collègues ressortent comme des conditions qui facilitent l'insertion des enseignants.

La mesure de soutien perçue comme étant la plus aidante, l'allègement de la tâche, est également la mesure de soutien la moins offerte aux enseignants débutants (3 %). Aucun enseignant interviewé n'a reçu cette mesure de soutien ce qui nous aurait permis de mieux comprendre son fonctionnement. Or, l'idée de réduire ou de modifier la tâche des nouveaux enseignants revient chez plusieurs chercheurs qui s'intéressent à la problématique de l'insertion professionnelle. En effet, certains prônent un réel dégagement de temps afin que les enseignants débutants puissent planifier (Corbell, 2009 ; Duchesne et Kane, 2010) et collaborer avec d'autres collègues (Moir, 2009). Ces deux éléments requièrent des périodes de libération et ces besoins sont ressortis par les enseignants de cette étude, ainsi que par les enseignants sondés par Duchesne et Kane (2010) et par Auclair Tourigny (2017). Parmi d'autres façons d'opérationnaliser cette mesure de soutien, il y a la diminution du ratio élève enseignant et le fait de limiter le nombre d'élèves jugés très difficiles dans les groupes (Brault-Labbé, 2015). Aussi, plusieurs chercheurs évoquent que l'attribution des tâches en fonction du champ de formation contribue à alléger la tâche des recrues (Ingersoll, 2012 ; Mukamurera et Fontaine, 2017). Dans le même ordre d'idées, Corbell (2009) propose de réduire le nombre de planifications différentes qu'un enseignant doit faire en évitant que les débutants enseignent plusieurs matières ou à plusieurs niveaux en même temps et de limiter la participation des recrues à divers comités. Ces différentes avenues pourraient être envisagées afin de soutenir réellement les enseignants débutants et leur implantation exige une réelle concertation entre les commissions scolaires et les syndicats.

Le temps de planification de cours en commun est la deuxième mesure perçue comme la plus aidante selon les enseignants débutants, ce qui corrobore les travaux d'Ingersoll (2012) qui montre que cette mesure, combinée avec le mentorat et le soutien administratif, contribue à prévenir le décrochage professionnel. Deux enseignants interrogés ont eu du temps de planification en commun avec leurs collègues de même niveau. Leurs expériences sont bien différentes. Alors qu'un des enseignants avait seulement 15 minutes reconnues hebdomadairement (ce qui était insuffisant), l'autre

avait une demi-journée par mois pour planifier avec ses collègues. Bien que les deux enseignants perçoivent cette mesure de soutien comme étant très aidante, ce sont les conditions de mise en place qui semblent faire la différence. En effet, alors que le premier enseignant témoigne des bienfaits du partage du matériel pédagogique et rapporte avoir constamment manqué de temps durant les brèves rencontres, le second juge l'expérience très aidante puisqu'il pouvait planifier son enseignement et certaines évaluations, puis construire du matériel pédagogique avec ses collègues. Contrairement au premier enseignant, le deuxième participe activement à la planification dans une optique de collaboration ce qui favorise son engagement en le mettant en action. À cet égard, Hochberg, Desimone, Porter, Polikoff, Schwartz et Johnson (2015) affirment qu'effectuer de la planification d'activités pédagogiques entre collègues et enseignants débutants est beaucoup plus efficace à long terme que le simple partage de matériel pédagogique. Par contre, toujours selon ces auteurs, ces mesures requièrent du temps de libération, soit du temps reconnu à l'extérieur des heures de classe ou un allègement de la tâche. Potemski et Matlach (2014) abordent également le temps comme une des conditions principales d'efficacité de cette mesure. On comprend dès lors pourquoi l'allègement de la tâche, qui apparaît comme la mesure de soutien la plus aidante pour les répondants, pourrait être une réponse au problème de manque de temps rapporté par ces enseignants débutants et dans d'autres études (Auclair Tourigny, 2017 ; Maranda, Marché-Paillé et Viviers, 2011).

Le mentorat est jugé comme très aidant par 60 % des répondants et différentes études le considèrent comme étant une mesure fort bénéfique (Brault-Labbé, 2015 ; Lejonberg, Elstad et Christophersen, 2015). On convient toutefois que l'efficacité de cette mesure dépend de diverses conditions (Leroux et Mukamurera, 2013). En effet, comme l'ont d'ailleurs évoqué les enseignants interviewés dans notre recherche, les mentors doivent enseigner la même matière ou être dans le même champ que l'enseignant avec lequel ils sont jumelés (Hobson, 2017 ; Mukamurera et Fontaine, 2017). Deux des enseignants interrogés vont plus loin en affirmant qu'un mentor qui n'enseigne pas dans le même champ peut aller jusqu'à nuire à l'insertion

professionnelle de la personne mentorée. Pour ces deux enseignants, cela semble évident que les conditions et les normes de jumelage jouent un grand rôle dans l'efficacité de cette mesure de soutien. Par ailleurs, les mentors devraient être formés et recevoir une reconnaissance (ex. : compensation monétaire ou libération) pour la charge de travail supplémentaire et être tenus responsables de leur encadrement et du soutien octroyé (Lejonberg *et al.*, 2015).

Conclusion

En somme, les résultats présentés montrent que chacune des mesures de soutien peut être perçue comme aidante par les enseignants débutants et que les conditions de mise en œuvre de ces mesures sont déterminantes dans cette perception. En effet, pour qu'une mesure soit aidante, il ne s'agit pas simplement qu'elle soit offerte aux enseignants débutants, il faut réfléchir à sa mise en place et aux conditions d'efficacité. Aussi, les résultats permettent de faire ressortir que les mesures de soutien les plus offertes ne sont pas nécessairement perçues comme étant les plus aidantes par les enseignants débutants. Autant l'enquête par questionnaire que les entrevues nous ont permis de constater que le besoin d'allègement de la tâche est très présent chez les recrues et qu'ils souhaitent avoir plus de temps pour planifier, préparer du matériel pédagogique et se concerter avec leurs collègues.

Cette recherche présente deux principales limites. La première, évoquée un peu plus tôt, est que certaines mesures de soutien n'ont pas été octroyées aux enseignants interviewés et qu'en conséquence nous n'avons pas pu en avoir une compréhension approfondie. La deuxième limite est liée au délai entre la passation du questionnaire et la conduite des entrevues semi-dirigées. En effet, quatre années se sont écoulées entre les deux collectes de données et il est possible que certains enseignants aient eu de la difficulté à se remémorer pleinement leur expérience au sujet des mesures de soutien reçues. En dépit de ces limites, le fait de pouvoir mettre en parallèle le portrait des

mesures de soutien octroyées aux enseignants débutants et la perception du degré d'aide apportée par ces mesures est une réelle avancée dans la recherche liée à l'insertion professionnelle. Plus particulièrement, cette étude a permis de mettre en relief des mesures susceptibles d'être plus aidantes, tout en relevant les conditions qui favorisent ou nuisent à leur efficacité.

Enfin, en sachant que plusieurs programmes d'insertion professionnelle sont actuellement mis en place au Québec (Mukamurera et Desbiens, 2018), il serait intéressant de proposer des recherches-actions ou des recherches collaboratives dans les commissions scolaires afin d'outiller les décideurs et les intervenants pour la mise en place de programmes complets et pertinents au regard des besoins de soutien des enseignants débutants. Aussi, des recherches évaluatives rigoureuses pourraient permettre d'observer les retombées des programmes d'insertion en cours d'implantation au Québec, afin d'obtenir des données fiables sur les impacts sur l'attrition professionnelle, la qualité de l'enseignement, le sentiment d'efficacité et la réussite éducative des élèves. La recherche sur l'insertion professionnelle est riche et abondante, mais les milieux scolaires tardent à en considérer pleinement les résultats afin d'organiser un soutien adéquat aux recrues. Des recherches visant le transfert des connaissances et l'accompagnement des acteurs sur le terrain représentent une voie prometteuse à envisager dans les prochaines années.

Références

- 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. Université de Sherbrooke, Sherbrooke.
- Brault-Labbé, A. (2015). *Étude de la réalité professionnelle des enseignants du primaire et impact perçu sur la persévérance et la réussite des élèves : perspectives comparées d'enseignants novices, en mi-carrière et séniors*. Rapport de recherche, Actions concertées, programme persévérance et réussite scolaire phase II, Fonds de recherche Société et Culture du Québec, Canada.
- Briand, C. et Larivière, N. (2014). Les méthodes de recherches mixtes : illustration d'une analyse des effets cliniques et fonctionnels d'un hôpital de jour psychiatrique. Dans M. Corbière et N. Larivière (Dir.), *Méthodes qualitatives, quantitatives et mixtes* (p. 625-648). Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Bruchon-Schweitzer, M. (2002). *Psychologie de la santé. Modèles, concepts et méthodes*. Paris, France : Dunod.
- Corbell, K.-A. (2009). Strategies That Can Reduce New Teacher Attrition in North Carolina. *Friday Institute White Paper Series, 3*, 1-14.
- Desmeules, A., et Hamel, C. (2017). Les motifs évoqués par les enseignants débutants pour expliquer leur envie de quitter le métier et les implications pour soutenir leur persévérance. *Formation et profession, 25*(3), 19-35.
- Duchesne, C. et Kane, R. (2010). Défis de l'insertion professionnelle et dispositifs d'encadrement. *McGill Journal of Education, 45*(1), 63–80.
- Forseille, A. et Raptis, H. (2016). Future teachers clubs and the socialization of pre-service and early career teachers. *Teaching and teacher education, 59*, 239-246.
- Hobson, A. (2017). The Terrors of Judgementoring and the Case for ONSIDE Mentoring for Early Career Teachers. Dans D. Clutterbuck, F. Kochan, L. Lunsford, N. Dominguez, et J. Haddock-Millar (Dir.) *The SAGE Handbook of Mentoring* (p. 335-357). Londres, Royaume-Uni : SAGE Publications.
- Hochberg, E.-D., Desimone, L.-M., Porter, A.-C., Polikoff, M.-S., Schwartz, R. et

- Johnson, L.-J. (2015). A hybrid approach benefits beginning teachers. *Phi Delta Kappan*, 96(8), 70-72.
- Ingersoll, R.-M. (2012). Beginning teacher induction. What the data tell us. *Phi delta kappan*, 93(8), 47-51.
- Johnson, R.-B., Onwuegbuzie A.-J. et Turner, L.-A. (2007). Toward a definition of mixed methods research. *Journal of Mixed Method Research* 1(2), 112-133.
- Kutsyuruba, B. et Walker, K.-D. (2017). *The bliss and blisters of early career teaching: a pan-Canadian perspective*. Burlington, Ontario: Word & Deed Publishing.
- Lejonberg, E., Elstad, E. et Christophersen, K.-A. (2015) Mentor education: challenging mentors' beliefs about mentoring. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 4(2), 142–58.
- Leroux, M. et Mukamurera, J. (2013). Bénéfices et conditions d'efficacité des programmes d'insertion professionnelle en enseignement : état des connaissances sur le sujet. *Formation et Profession*, 21(1), 13-27.
- Maranda, M.-F., Marché-Paillé, A. et Viviers, S. (2011). Comprendre la souffrance des enseignantes et des enseignants. Dans M.-F. Maranda et S. Viviers (dir), *L'école en souffrance. Psychodynamique du travail en milieu scolaire* (p. 5-49) Québec, Québec : Presses de l'Université Laval.
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2016). *Statistique de l'éducation*. Gouvernement du Québec, Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2013). *Règles budgétaires pour l'année scolaire 2013-2014*. Gouvernement du Québec, Québec.
- Moir, E. (2009). Accelerating Teacher Effectiveness: Lessons Learned from Two Decades of New Teacher Induction. *Phi Delta Kappan*, 91(2), 14-21.
- Mukamurera, J. et Fontaine, S. (2017). Les premières années d'enseignement : Réalité professionnelle, besoins de soutien et mesures d'insertion offertes dans les commissions scolaires au Québec. Dans B. Kutsyuruba et K.-D. Walker (Dir.), *The bliss and blisters of early career teaching: A pan-Canadian perspective* (p. 181-203). Burlington, Ontario: Word & Deed Publishing.
- Mukamurera, J. et Martineau, S. (2013). *Enquête auprès des enseignantes et*

enseignants débutants du Québec. Questionnaire utilisé dans le cadre d'une recherche financée par le CRSH. Sherbrooke, 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.

Organisation de coopération et de développement économique – OCDE (2015). *L'enseignement à la loupe. Nouveaux enseignants : quel soutien ?* Paris, France : OCDE.

Perez-Roux, T. et Lanéelle, X. (2018). Les enseignants débutants du secondaire : expérience, tensions, épreuves. Dans D. Adé et T. Piot (dir.), *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.

Potemski, A. et Matlach, L. (2014). *Supporting new teachers: what do we know about effective state induction policies*. Washington, États-Unis: American Institutes for Research.

Savoie-Zajc, L. (2018). La recherche qualitative/interprétative. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches*. (p. 191-218). Montréal, Québec : Presses de l'Université de Montréal.

Streeter, C.-L. et Franklin, C. (1992) Defining and Measuring Social Support: Guidelines for Social Work Practitioners. *Research in Social Work Practice*, 2(1), 81-98.

Tardif, M. (2016). L'enseignement est-il une profession attrayante pour les nouvelles générations d'universitaires?. *Communication présentée dans le cadre du 3e colloque international du CRIFPE*, Montréal, Québec.

Van der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Montréal, Québec : Presses de l'Université de Montréal.

CINQUIÈME CHAPITRE

DISCUSSION GÉNÉRALE

La discussion d'une thèse par articles a comme objectif principal de mettre en lumière la contribution des articles sur le plan scientifique et de présenter les limites de la recherche. Nous allons d'abord faire un retour sur les résultats exposés dans les trois articles scientifiques afin de revenir à la question générale de cette thèse. Par la suite, l'apport scientifique des articles ainsi que les limites et les forces de cette thèse seront exposés. Enfin, nous situerons les résultats dans la thématique du doctorat en éducation de l'Université de Sherbrooke, soit l'interrelation entre la recherche, la formation et la pratique.

1. SYNTHÈSE DES RÉSULTATS

Afin de proposer une synthèse des résultats de cette thèse, il est nécessaire de rappeler la question générale ainsi que les trois objectifs spécifiques de recherche. La question générale de cette recherche est : quels sont les types de besoins de soutien ressentis par les enseignants québécois en insertion professionnelle et en quoi les mesures de soutien offertes y répondent-elles et sont-elles aidantes ? Pour répondre à cette question, trois objectifs spécifiques ont été libellés : 1) confirmer une typologie des besoins de soutien des enseignants en insertion professionnelle et examiner s'il existe des différences selon diverses variables (le genre, l'âge, le champ de formation, l'ordre d'enseignement et le statut d'emploi) ; 2) établir et comprendre le degré de concordance entre les types de besoins de soutien ressentis par les enseignants en insertion professionnelle et la perception qu'ils ont du soutien reçu ; 3) décrire et comprendre la perception que les enseignants en insertion professionnelle ont de l'aide reçue par le biais des mesures de soutien octroyées par leur commission scolaire ou

leur école. Nous proposons ci-après une synthèse des résultats issus des trois articles de cette thèse.

Cette recherche a d'abord permis de confirmer une typologie des besoins de soutien des enseignants débutants actualisée au regard des nouvelles recherches sur l'insertion dans la profession. Parce que les besoins de soutien des enseignants sont très nombreux (Auclair Tourigny, 2017 ; Brault-Labbé, 2015) et qu'il peut être difficile de tenter de répondre aux besoins de soutien un à un, plusieurs recherches ont souligné qu'une typologie des besoins de soutien des enseignants débutants était nécessaire (Desmeules et Hamel, 2017 ; Forseille et Raptis, 2016 ; Kidd *et al.*, 2015 ; OCDE, 2012). Une telle typologie devait prendre en compte la complexification et l'intensification du travail enseignant résultant de l'évolution de la société et de différents enjeux politiques et sociétaux (Brassard, Lusignan et Pelletier, 2013 ; CSE, 2014 ; Tardif, 2013a). Cette typologie a été confirmée par analyse factorielle confirmatoire, au regard du cadre conceptuel de Mukamurera *et al.* (2013) et des difficultés ressenties par les enseignants débutants (Desmeules et Hamel, 2017 ; OCDE, 2012 ; Rousseau *et al.*, 2017). Les analyses ont permis de confirmer une typologie en cinq types de besoins de soutien soit : les besoins de soutien liés à la socialisation organisationnelle ; les besoins de soutien liés à l'enseignement ; les besoins de soutien liés à la gestion de classe ; les besoins de soutien liés à la différenciation pédagogique ; les besoins de soutien de nature personnelle et psychologique. En outre, alors que les recherches précédentes évoquent de manière globale un domaine de besoins de soutien « pédagogiques » ou « cognitifs et intellectuels » (Bickmore et Bickmore, 2010 ; Gold, 1992), cette thèse apporte un éclairage complémentaire en mettant en relief des volets distinctifs qui reflètent mieux la complexité du travail de « faire la classe » : les besoins de soutien liés à l'enseignement, à la gestion de classe et à la différenciation pédagogique.

Les cinq types de besoins de soutien sont ressentis par de nombreux enseignants et les besoins de soutien liés à la gestion de classe (78 %) et ceux liés à la différenciation

pédagogique (78 %) sont les plus fréquents chez les enseignants débutants. À cet égard, de nombreux chercheurs soulignent que la gestion de classe et la différenciation pédagogique sont des enjeux centraux qui engendreraient du stress et de la détresse psychologique chez les enseignants débutants (Brault-Labbé, 2015 ; Gingras et Mukamurera, 2008 ; Royer *et al.*, 2001). D'abord, les problèmes de gestion de classe peuvent être exacerbés par les tâches résiduelles et les groupes-classes difficiles trop souvent attribués aux recrues (Auclair Tourigny, 2017 ; Ingersoll, 2012). Plusieurs enseignants débutants se sentent impuissants par rapport aux comportements de leurs élèves et majoritairement, ils ne se disent pas satisfaits des formations offertes sur le sujet, car elles reprennent trop souvent de la théorie déjà vue lors de la formation initiale et proposent peu ou pas de solutions pratiques (Duchesnes et Kane, 2010). Ensuite, la différenciation pédagogique est un défi considérable pour de nombreuses recrues qui ressentent une grande pression pour s'adapter aux particularités de chaque élève (Auclair Tourigny, 2017 ; Brault-Labbé, 2015 ; Desmeules et Hamel, 2017). Malheureusement, seulement 21 % des enseignants qui ressentaient ce type de besoins de soutien ont perçu avoir reçu un soutien significatif à cet égard lors de leur insertion professionnelle. Les enseignants interrogés relatent un manque de ressources professionnelles dans les écoles et attestent que les procédures pour y avoir accès ne sont pas toujours transparentes et présentées aux recrues.

Soixante-et-onze pour cent des répondants ont mentionné ressentir des besoins de soutien liés à la socialisation organisationnelle ce qui corrobore les résultats de différentes recherches qui traitent de l'épreuve de l'intégration et de l'acculturation au milieu professionnel (Forseille et Raptis, 2016 ; Perez-Roux et Lanéelle, 2018). Bien que certaines mesures de soutien soient mises en place pour accueillir les débutants comme la présentation à l'équipe-école qui est la mesure la plus offerte (82 %), cela ne semble pas suffisant, puisque seulement 36 % des répondants au questionnaire ont mentionné avoir reçu un soutien significatif quant aux besoins de soutien liés à la socialisation organisationnelle. Cette thèse ainsi que l'étude de Bland *et al.* (2014) font ressortir que la simple présentation aux collègues ne suffit pas pour que les enseignants

débutants se sentent à l'aise et intégrés dans leur nouveau milieu de travail. Le soutien devrait donc aller au-delà. À cet égard, Brault-Labbé (2015) met de l'avant que les défis liés au milieu de travail (relation avec les collègues, connaissances du fonctionnement de l'établissement scolaire) qui renvoient à la socialisation organisationnelle, sont les plus fortement associés à un moindre bien-être et à des difficultés d'engagement professionnel. Ainsi, les besoins de soutien liés à la socialisation organisationnelle pourraient causer ou accentuer les besoins de soutien de nature personnelle et psychologique.

Les besoins de soutien de nature personnelle et psychologique sont ressentis quant à eux par 69 % des répondants. Cela semble conforme à l'esprit des résultats de plusieurs recherches qui évoquent notamment la pénibilité des premières années d'enseignement, l'épuisement professionnel et la détresse psychologique chez les enseignants et plus particulièrement, chez les enseignants débutants (Auclair Tourigny, 2017 ; Guilbert et Périer, 2014 ; Houlford et Sauvé, 2010; Leroux, 2018). Comme mentionné dans les sections précédentes, ces besoins de soutien semblent également exacerbés par les besoins de soutien liés à la gestion de classe, à la différenciation pédagogique et à la socialisation organisationnelle (Brault-Labbé, 2015 ; Gingras et Mukamurera, 2008 ; Royer *et al.*, 2001). De plus, les conditions de travail difficiles des enseignants débutants et les tâches qui leur sont offertes peuvent expliquer ces résultats. Il est donc possible de mettre en place des mesures de soutien pour aider les enseignants débutants, mais il est aussi possible, avec une volonté partagée des commissions scolaires et des syndicats, de mettre en place de meilleures conditions de travail pour les recrues. À cet effet, Auclair-Tourigny (2017) fait ressortir différents leviers pour limiter le stress professionnel et suggère notamment de diminuer les exigences et les attentes du milieu en laissant plus de choix dans le processus d'affectation et en offrant un accès plus rapide à la permanence. Finalement, Leroux et Théorêt (2014) affirment que les recrues peuvent intégrer différentes pratiques pour maintenir et améliorer leur bien-être en développant des facteurs de protection professionnels et personnels. Ainsi, les étudiants et les recrues pourraient être accompagnés lors de la formation initiale et

de la formation continue au développement d'une identité professionnelle affirmée (Goyette, 2014).

Finalement, 65 % des répondants ressentent des besoins de soutien liés à l'enseignement. Le développement et la consolidation des compétences liées à l'acte d'enseigner (Gouvernement du Québec, 2001) demandent du temps et de la pratique (CSÉ, 2014). Il est sans doute normal que les enseignants débutants aient besoin de poursuivre leur développement professionnel et d'avoir du soutien à cet égard. Tout en étant important, il apparaît quand même que ce type de besoin arriverait en dernier en termes de fréquence. Serait-ce que la formation professionnalisante en cours depuis près d'une vingtaine d'années porte fruit? Nous pouvons aussi penser que les formations pédagogiques souvent offertes dans le milieu scolaire entrent en ligne de compte (Auclair Tourigny, 2017; Brault-Labbé, 2015). Toutefois, cela ne doit pas occulter les difficultés que suscite souvent l'évaluation des apprentissages (Mukamurera, 2018; Potemski et Matlach, 2014). On comprend dès lors que le travail en collaboration avec des enseignants expérimentés peut s'avérer bénéfique (Ingersoll, 2012).

Dans un autre ordre d'idées, nous retenons que certains types de besoins de soutien peuvent être différents au regard de la formation initiale complétée (les besoins liés à la différenciation pédagogique et ceux liés à la gestion de classe) et de l'âge des nouveaux enseignants (les besoins liés à la gestion de classe), puis que d'autres sont ressentis plus intensément par tous les enseignants débutants (besoins liés à l'enseignement et les besoins de nature personnelle et psychologique). Ensuite, les résultats permettent d'affirmer que la majorité du soutien offert aux enseignants débutants ne concorde pas avec leurs types de besoin de soutien. En effet, plusieurs enseignants reçoivent du soutien qui peut certes être pertinent et intéressant, mais qui ne répond pas nécessairement aux types de besoins de soutien qu'ils ressentent. Le corpus de données qualitatives analysées pour mieux comprendre l'écart entre les types de besoins de soutien et la perception du soutien reçu permet de faire ressortir trois

pistes de réflexion. D'abord, la collégialité semble être un facteur important pour les enseignants débutants. En effet, les enseignants qui ont perçu du soutien significatif ont tous abordé le climat collaboratif de leur milieu professionnel. Ensuite, certains enseignants débutants ont abordé le moment où le soutien est offert. Les enseignants interrogés souhaitent que les mesures de soutien soient offertes à tous les nouveaux enseignants, même s'ils n'ont pas de contrat ou qu'ils arrivent dans une école en cours d'année. Aussi, les enseignants souhaitent avoir la possibilité de choisir eux-mêmes les mesures de soutien dont ils vont bénéficier. Cela pourrait leur permettre de mieux gérer leur temps et de choisir les mesures de soutien en fonction de leur type de besoins de soutien.

Les résultats montrent également que les mesures de soutien perçues comme les plus aidantes par les enseignants qui en ont bénéficié (l'allègement de la tâche, le temps de planification en commun et le mentorat) ne figurent pas parmi les plus offertes aux débutants. À l'inverse, les mesures les plus offertes (la présentation à l'équipe-école, le soutien de la direction d'école, les trousseaux d'accueil, les rencontres d'information sur l'école, les formations, séminaires ou conférences pour recrues et les portails d'information) ne sont pas perçues comme les plus aidantes. Par ailleurs, outre l'allègement de la tâche et le temps de planification en commun qui ressortent comme les deux mesures les plus appréciées par les recrues, la majorité des mesures de soutien offertes sont perçues très différemment d'un enseignant à l'autre, notamment selon les besoins de chacun et les conditions de mise en œuvre. En effet, une même mesure peut être perçue comme peu ou pas aidante par quelques enseignants, moyennement aidante par certains et très aidante par d'autres. Les entrevues nous ont permis de mieux comprendre cette divergence de point de vue. Bien qu'une même mesure de soutien puisse être offerte à plusieurs enseignants débutants, les conditions de mise en place et les modalités de cette mesure varient selon les écoles et les commissions scolaires, et font souvent toute la différence. Par exemple, les débutants qui ont bénéficié du mentorat et qui trouvent cette mesure très aidante ont souligné l'apport significatif du partage de matériel pédagogique et du soutien ressenti sur les plans émotionnel et

affectif. Cependant, les enseignants qui perçoivent cette mesure comme peu ou pas aidante soulèvent les limites liées au jumelage et précisent que lorsqu'une personne en adaptation scolaire ou en classe d'accueil est jumelée avec un mentor qui enseigne au régulier, le mentorat devient une perte de temps et peut même nuire à leur motivation professionnelle. Ainsi, les entrevues permettent de faire ressortir qu'une même mesure peut permettre à certains enseignants de s'épanouir et de mieux s'insérer dans la profession, alors qu'elle peut en décourager d'autres complètement.

En somme, cette thèse a permis de présenter un portrait des types de besoins de soutien ressentis par les enseignants débutants et de constater que le soutien offert n'était pas nécessairement adapté à leurs types de besoins. Aussi, cette thèse fait ressortir le décalage entre les mesures de soutien les plus offertes et les mesures de soutien perçues comme les plus aidantes et souligne l'importance d'une réflexion sur les types de mesures de soutien à offrir et les conditions de mise en œuvre de celles-ci, afin qu'elles soient réellement bénéfiques.

2. APPORT SCIENTIFIQUE DES ARTICLES DE CETTE THÈSE

Les trois articles scientifiques répondent aux objectifs spécifiques de cette thèse et contribuent à l'avancement des connaissances sur les types de besoins de soutien des enseignants débutants et sur l'aide apportée par les mesures de soutien offertes aux nouveaux enseignants.

L'objectif du premier article de la thèse était de confirmer une typologie des besoins de soutien des enseignants débutants à l'aide d'une analyse factorielle confirmatoire et de présenter les résultats d'analyses comparatives qui permettaient de détecter des différences significatives selon certaines caractéristiques des recrues et des types de besoins de soutien ressentis. D'abord, le fait de s'intéresser spécifiquement aux types de besoins de soutien des enseignants débutants était important puisque de nombreux chercheurs affirment que les besoins de soutien doivent être pris en

considération dans l'élaboration du soutien qui leur est consenti (Bickmore et Bickmore, 2010 ; Fresko et Nasser-Abu Alhija, 2015 ; Hudson, 2012). Dans le même sens, l'OCDE (2012, p. 1) considère que pour « faciliter l'épanouissement et la réussite professionnels des enseignants débutants, il est essentiel de comprendre dans quels domaines leurs besoins sont les plus importants et comment les aider à maîtriser pleinement leurs compétences professionnelles. » Aussi, entamer une réflexion sur le concept de besoins de soutien, qui a été peu exploité en éducation, était nécessaire d'un point de vue scientifique. De plus, puisque la très grande majorité des études sur notre objet de recherche adopte une méthodologie mixte dans laquelle la portion quantitative se résume à des analyses descriptives de base comme des fréquences, des pourcentages et des moyennes (Bezzina, 2006 ; McNabb, 2011 ; Martineau *et al.*, 2008 ; Tricarico *et al.*, 2015 ; Van Nieuwenhoven et Van Mosnenck, 2014 ; Warsame, 2011 ; Wilkins et Okrasinski, 2015), la méthodologie utilisée dans le cadre du premier article est novatrice et permet de présenter des résultats inédits. En effet, l'utilisation de l'analyse factorielle a permis de confirmer une typologie des besoins de soutien des enseignants débutants qui est d'actualité et en phase avec les résultats des récentes recherches sur le travail enseignant et les difficultés des premières années de carrière. Aussi, les analyses comparatives ont permis d'aller plus loin et de proposer certains résultats inédits et d'autres qui corroborent ce que certains chercheurs ont émis comme hypothèses ou ont fait ressortir de certaines recensions d'écrits (Aspiros, 2009 ; Clandinin *et al.*, 2015 ; Mason et Matas, 2015 ; Noël, 2014 ; Paret, 2015). Cette typologie permet de mettre en relief la nature diverse des types de besoins de soutien, qui va au-delà des catégories générales suggérées par les écrits antérieurs (Bickmore et Bickmore, 2010 ; Gold, 1992 ; Wang et Odell, 2002) pour mettre en relief des aspects plus précis et concrets, puis a permis de créer des ponts entre les typologies existantes (Bickmore et Bickmore, 2010 ; Gold, 1992) et la complexification de la tâche enseignante et des conditions de travail dans ce domaine (Mukamurera, 2018).

Le deuxième article répond au deuxième objectif spécifique de cette thèse, soit d'établir et de comprendre le degré de concordance entre les types de besoins de soutien

ressentis par les enseignants en insertion professionnelle et la perception qu'ils ont du soutien reçu. D'abord, l'utilisation de la typologie confirmée dans le cadre du premier article pour dresser un portrait statistique des besoins de soutien ressentis par les enseignants débutants permet de proposer un portrait clair et concis. Plusieurs recherches ont dressé un portrait des difficultés, voire des épreuves vécues durant les premières années d'enseignement (Brault-Labbé, 2015 ; Forseille et Raptis, 2016 ; Mukamurera et Tardif, 2016 ; Perez-Roux et Lanéelle, 2018), mais ce portrait statistique actuel des types de besoins de soutien ressentis par les enseignants en insertion professionnelle était inédit et nécessaire, d'un point de vue scientifique, pour poursuivre les réflexions et les recherches sur les besoins de soutien des enseignants débutants et sur le soutien qu'il conviendrait de leur offrir (Kidd *et al.*, 2015 ; OCDE, 2012). Par la suite, les analyses quantitatives effectuées pour mesurer le degré de concordance entre les types de besoins de soutien ressentis par les enseignants en insertion professionnelle et la perception qu'ils ont du soutien reçu n'ont, à notre connaissance, jamais été réalisées. Nos résultats, basés sur un échantillon représentatif de 156 enseignants débutants, constituent une avancée importante et permettent d'aller plus loin que des recherches antérieures basées sur des entrevues et des échantillons limités (Auclair Tourigny, 2017 ; Duchesne et Kane, 2010 ; Martineau *et al.*, 2014). En outre, dans ce deuxième article, la combinaison des données quantitatives et qualitatives a donné l'occasion d'aller plus loin. En effet, les entrevues ont permis d'expliquer plus en profondeur certains résultats et de proposer de nouvelles pistes de réflexion. Cet article fait ressortir que les types de besoins de soutien sont variés et tous aussi importants les uns que les autres, dans la mesure où ils concernent entre 65 % et 78 % des répondants de notre recherche. Rappelons que peu d'enseignants en insertion professionnelle qui éprouvent un type de besoins de soutien moyen ou important perçoivent un soutien significatif reçu en réponse à ce type de besoins de soutien. Cet écart entre les types de besoins de soutien et la perception du soutien reçu est expliqué grâce aux résultats qualitatifs présentés.

Le dernier article de la thèse répond au troisième objectif spécifique qui est de décrire et de comprendre la perception que les enseignants en insertion professionnelle ont de l'aide reçue par le biais des mesures de soutien octroyées par leur commission scolaire ou leur école. De nombreux chercheurs ont souligné l'importance de proposer des mesures de soutien véritablement aidantes aux enseignants débutants (Karsenti et al., 2015 ; Valenčič Zuljan et Marentič Požarnik, 2014), mais nous n'avons pas trouvé de recherches approfondies qui traitent de la pertinence des mesures d'insertion professionnelle offertes aux enseignants débutants au moyen d'une méthodologie mixte. Par sa méthodologie et ses résultats, ce troisième article propose de nouvelles connaissances dans le domaine du soutien octroyé aux recrues. L'apport du corpus de données qualitatives est indéniable. En plus de dresser un portrait des mesures de soutien octroyées aux recrues et de constater les mesures perçues comme les plus et les moins aidantes, les entrevues ont permis de mieux comprendre et d'expliquer les facteurs et les conditions de mise en œuvre qui rendent les mesures plus ou moins utiles. Plusieurs recherches proposent de mettre en place telle ou telle mesure afin d'aider les enseignants débutants et cet article apporte une nuance intéressante en mettant de l'avant que toutes les mesures peuvent être aidantes dans une certaine mesure, mais qu'il faut se préoccuper des conditions de mise en place. Les résultats de cet article mériteraient d'être pris en considération par les commissions scolaires et les établissements d'enseignement afin de s'assurer de concevoir et d'offrir des mesures ou des programmes d'insertion réellement aidants.

3. FORCES ET LIMITES DE LA THÈSE

Cette thèse comporte de nombreuses forces et certaines limites que nous présentons dans les prochains paragraphes.

Notre recherche présente des forces qui en font une thèse riche et pertinente au regard de notre objet de recherche. La grande force de cette thèse est d'exploiter un sujet maintes fois traité, mais de proposer l'utilisation de méthodes mixtes pour faire

des analyses variées et de mettre de l'avant des résultats inédits. Aussi, une des forces est d'avoir travaillé avec un échantillon de 156 participants, alors que les études recensées dans notre domaine emploient souvent les entrevues ou les questionnaires avec un petit nombre de répondants. Les analyses statistiques poussées que nous avons réalisées ne peuvent être effectuées avec de petits échantillons. Nos résultats font écho à plusieurs recherches, tout en apportant un éclairage nouveau.

Aussi, chacun des objectifs spécifiques et des articles scientifiques soumis apporte des éléments qui constituent de réelles avancées dans la recherche liée à l'insertion professionnelle. En effet, le fait de confirmer une typologie actualisée des besoins de soutien des enseignants débutants selon les différentes dimensions de l'insertion professionnelle (Mukamurera *et al.*, 2013) et de dresser un portrait statistique actuel des types de besoins de soutien ressentis par les recrues est le point de départ important de cette thèse et s'avère être pertinent tant sur le plan scientifique que social et professionnel. En effet, de proposer des regroupements de besoins de soutien peut permettre de mieux comprendre les grands enjeux que vivent les enseignants débutants et d'aligner l'offre de soutien autour de ces enjeux. Mettre en place une offre de soutien en tentant de répondre de façon isolée à chacune des dizaines de besoins de soutien différents peut vite s'avérer peu efficace. Par contre, centrer les mesures de soutien offertes autour de cinq grands types de besoins de soutien est beaucoup plus réaliste et efficace. Aussi, d'identifier l'adéquation entre le soutien octroyé aux recrues et les types de besoins de soutien ressentis par ces derniers est très important. Cela permet de montrer qu'il ne suffit pas d'offrir du soutien pour que les enseignants débutants soient épanouis, compétents et qu'ils décident de rester dans la profession. Il faut aussi que le soutien soit pertinent et adapté à la nature de leurs besoins. De plus, le fait de pouvoir mettre en parallèle le portrait des mesures de soutien octroyées aux enseignants débutants et la perception du degré d'aide apportée par ces mesures est aussi une avancée importante. Plus particulièrement, notre recherche a permis de mettre en relief des mesures susceptibles d'être plus aidantes, tout en relevant les conditions qui favorisent ou nuisent à leur efficacité.

Sur le plan méthodologique, l'enquête par questionnaire de Mukamurera et Martineau (2013) propose 31 besoins de soutien liés à l'insertion professionnelle des enseignants. Cependant, comme nous l'avons déjà précisé dans le chapitre sur la méthodologie de la recherche, peu de besoins recensés étaient en lien avec les deux premières dimensions du cadre conceptuel de l'insertion professionnelle de Mukamurera *et al.* (2013), soit l'intégration à l'emploi et l'affection spécifique et les conditions de la tâche et nous n'avons pas pu les intégrer dans notre typologie, faute d'items suffisants pour une analyse factorielle, ce qui constitue une des limites de la thèse. Toutefois, nous avons constaté, en lien avec l'objectif 3 de cette recherche, que les mesures de soutien relatives à ces dimensions se sont avérées aidantes pour nos répondants, par exemple la libération pédagogique et plus particulièrement l'allègement de la tâche. Cela permet de penser que les besoins de soutien relatifs à ces deux dimensions sont aussi importants à considérer en amont de l'élaboration de tout programme d'insertion professionnelle en enseignement. D'ailleurs, d'autres recherches font ressortir que les deux premières dimensions du modèle causent de nombreux problèmes aux enseignants débutants et affectent les autres dimensions de l'insertion professionnelle (Desmeules et Hamel, 2017 ; Mukamurera, *et al.*, 2019). Il serait possible de penser que plusieurs enseignants ressentent des besoins de soutien liés à ces aspects de leur insertion, notamment sur les composantes et l'organisation des tâches offertes aux recrues, les spécificités du groupe-classe de même que la stabilité professionnelle. Une prochaine recherche pourrait proposer un questionnaire bonifié qui permettrait d'envisager une typologie qui rendrait compte de l'importance de l'ensemble des dimensions de l'insertion professionnelle.

Aussi, les mesures budgétaires offertes par le Gouvernement du Québec (2013) pour soutenir les commissions scolaires dans la mise en place de mesures de soutien datent de 2013 et les données utilisées dans cette recherche proviennent d'une enquête par questionnaire réalisée en 2013-2014. Il serait intéressant de refaire une enquête similaire afin d'observer si cette mesure porte fruit sur le terrain actuellement et si, avec

le temps, les mesures de soutien sont davantage rodées et répondent mieux aux besoins de soutien des enseignants débutants. Dans le même ordre d'idées, les entrevues semi-dirigées ont eu lieu à la fin de 2017 alors que les questionnaires ont été remplis en 2013-2014. En effet, quatre années se sont écoulées entre les deux collectes de données, ce qui peut avoir comme incidence que certains enseignants aient oublié divers éléments liés à leur insertion professionnelle ou à une mesure de soutien précise ou qu'avec le recul, certains éléments aient pris plus ou moins d'importance. Cependant, le fait d'avoir fait les entrevues après leurs cinq premières années en fonction a permis aux participants de dégager une vue d'ensemble du soutien reçu lors de leur insertion professionnelle. Aussi, bien que les dix enseignants interrogés aient tous reçu des mesures de soutien, ils n'ont pas eu l'ensemble des mesures ressorties lors des analyses quantitatives sur l'ensemble de l'échantillon des répondants du questionnaire. Cette situation a limité un peu les résultats qualitatifs que nous aurions pu obtenir. Par exemple, aucun des enseignants interrogés n'a pu bénéficier d'un allègement de la tâche, alors que c'est la mesure de soutien qui était jugée comme la plus aidante, selon les résultats quantitatifs. Il aurait été très intéressant de parler de cette mesure sur base de témoignage d'expérience d'enseignants qui en auraient bénéficié.

4. LIENS DE LA THÈSE AVEC LA THÉMATIQUE DE L'INTERRELATION ENTRE LA RECHERCHE, LA FORMATION ET LA PRATIQUE

Cette thèse, ainsi que les trois articles scientifiques proposés, se situe bien dans la thématique du doctorat de l'Université de Sherbrooke. En effet, l'établissement de liens entre la recherche, la pratique et la formation pour penser et concevoir la recherche est au cœur de la formation de chercheurs de l'Université. D'abord, la problématique définie dans cette recherche prend ses racines dans la pratique enseignante, plus précisément dans le passage entre la formation initiale et la vie professionnelle, soit l'insertion professionnelle. En effet, les difficultés rencontrées par les enseignants débutants sur le terrain et les répercussions de ces difficultés, maintes fois recensées dans les écrits scientifiques, sont au cœur de cette thèse. Les résultats

présentés constituent des pistes de réflexion pour penser les améliorations aux programmes de formation initiale des enseignants tant sur le plan du développement des compétences pédagogiques qu'au niveau de la préparation émotionnelle face à un métier complexe et un contexte d'entrée en carrière des plus difficiles. Cette thèse contribue également à trouver des pistes de solutions pouvant favoriser la qualité de l'enseignement (pratique) durant la phase d'insertion professionnelle, cette dernière étant souvent décrite comme une phase de tâtonnement, de manque de confiance en soi, de survie et de sentiment de ne pas être à la hauteur de la charge de travail. C'est donc pour trouver de nouvelles pistes de réflexion et des solutions à un problème issu de la formation et de la pratique que cette thèse a émergé. Les différents cadres conceptuels convoqués, ainsi que la rigueur méthodologique sont issus d'une envie palpable de proposer des résultats novateurs, tant sur le plan scientifique que social et professionnel. Comme mentionné précédemment, les résultats de cette thèse se veulent de réelles avancées sur le plan scientifique : confirmer une typologie des besoins de soutien des enseignants débutants, dresser un portrait des types de besoins de soutien ressentis par les recrues, comparer les types de besoins de soutien ressentis selon les variables que sont l'âge des recrues, le champ de formation, le statut d'emploi et l'ordre d'enseignement, observer et comprendre l'adéquation entre le soutien octroyé aux nouveaux enseignants et les types de besoins de soutien qu'ils ressentent, puis décrire et comprendre le degré d'aide perçue par les enseignants qui ont bénéficié de mesures de soutien. Pour poursuivre la réflexion sur l'insertion professionnelle des enseignants, sur le soutien octroyé et sur la formation continue, qui doit commencer dès l'insertion professionnelle et se poursuivre tout au long de la carrière, ces différents éléments sont porteurs de sens et permettent de réelles retombées scientifiques, professionnelles et sociales.

Nos résultats font également écho à l'importance de prendre en considération les types de besoins de soutien ressentis par les enseignants débutants lors de la formation initiale et dans l'offre de formation continue. Cela pourrait permettre, d'une part, de mieux préparer les futurs enseignants en leur offrant une formation en phase

avec la réalité de l'insertion professionnelle telle que vécue sur terrain et, d'autre part, de proposer une offre de formation continue qui répond aux types de besoins de soutien ressentis par les recrues. De connaître les types de besoins de soutien que les futurs enseignants vivront dans les prochaines années devrait guider les formateurs afin de prévenir et de mieux encadrer la formation initiale à l'enseignement. Par exemple, avec 78 % des nouveaux enseignants qui éprouvent des difficultés liées à la gestion de classe et à la différenciation pédagogique, une réflexion devrait être suscitée chez les responsables de programmes et les formateurs sur l'importance donnée à ces sujets dans la formation, sur le contenu enseigné et sur les pratiques à changer. De même, une meilleure préparation à la réalité du travail enseignant et aux conditions d'exercice réduirait le choc de la réalité et consoliderait la résilience propice à la persévérance professionnelle. Nous avons l'intime conviction que les résultats de cette thèse pourraient réellement sensibiliser le milieu aux besoins de soutien spécifiques des enseignants débutants et aux moyens de les aider réellement. Enfin, les nouvelles connaissances issues de cette recherche peuvent trouver écho chez les chercheurs qui peuvent s'appuyer sur la typologie des besoins de soutien proposée pour faire d'autres recherches ou utiliser les résultats sur les mesures de soutien pour soutenir les commissions scolaires dans leur démarche d'élaboration et d'implantation de programme d'insertion professionnelle susceptibles de favoriser une insertion réussie de leurs recrues.

CONCLUSION GÉNÉRALE

C'est en partie parce que de nombreuses recherches se sont penchées sur les difficultés que vivent les enseignants en insertion professionnelle que nous avons eu de l'intérêt pour les besoins de soutien dans cette thèse. En effet, malgré que plusieurs chercheurs aient attesté que les besoins de soutien des enseignants débutants devaient être pris en considération dans le soutien qui leur ait consenti, la grande majorité des recherches que nous lisons mettait de l'avant les difficultés et non les besoins de soutien des recrues. Aussi, les recherches recensées présentaient le soutien offert aux enseignants, mais nous ne savions pas si ce soutien était apprécié et aidant pour les recrues. Cette thèse devait donc permettre d'identifier les types de besoins de soutien ressentis par les enseignants débutants québécois et de comprendre dans quelle mesure et en quoi le soutien offert y répondait.

Afin de comprendre les enjeux liés à l'insertion professionnelle des enseignants et aux types de besoins de soutien qu'ils ressentent, nous devons opérationnaliser les concepts d'insertion professionnelle, de besoin et de soutien. Les données utilisées dans le cadre de cette recherche sont de nature mixte, soit quantitatives et qualitatives, issues respectivement d'une enquête par questionnaire et d'entrevues semi-dirigées. Des analyses factorielles ont d'abord été réalisées afin de confirmer une typologie des besoins de soutien des enseignants en insertion professionnelle et des analyses descriptives ont permis de dresser un portrait statistique des types de besoins de soutien ressentis par les enseignants débutants. Puis, à l'aide de tests non paramétriques (Mann-Whitney et Kruskal-Wallis), nous avons comparé des groupes d'enseignants selon certaines variables sociodémographiques (le genre, l'âge à l'entrée dans la profession, le champ de formation, le statut d'emploi et l'ordre d'enseignement) afin de vérifier si des différences significatives existaient entre eux. Par la suite, le Gamma de Goodman, un autre test non paramétrique, a été utilisé afin de déterminer s'il existe un lien

significatif entre les types de besoins de soutien ressentis par les recrues et leur perception du soutien reçu. Des analyses descriptives ont aussi été effectuées afin de dresser un portrait des mesures de soutien offertes aux enseignants débutants et de décrire le degré d'aide perçue pour chacune des mesures. Une analyse thématique (Paillé et Mucchielli, 2012) a été utilisée sur le corpus de données qualitatives, afin de mieux comprendre en quoi le soutien reçu par les enseignants interrogés ne correspondait majoritairement pas à leurs types de besoins de soutien et pour quelles raisons les mesures de soutien étaient perçues comme aidantes ou non.

Pour la typologie des besoins de soutien, nos résultats confirment cinq types de besoins de soutien qui trouvent écho dans les écrits scientifiques et qui permettent de dresser un portrait des types de besoins de soutien ressentis par les enseignants débutants au Québec. Bien que de nombreuses recrues semblent ressentir l'ensemble des types de besoins de soutien, il ressort que les besoins de soutien liés à la gestion de classe et à la différenciation pédagogique occupent une place prépondérante. Ces deux types de besoins de soutien peuvent également être vécus de manière plus intense par les enseignants qui débutent leur carrière avant 30 ans. En effet, les regroupements selon certaines variables sociodémographiques permettent de faire ressortir que des types de besoins sont plus prépondérants chez certains groupes. Par exemple, les enseignants du secondaire semblent éprouver plus de besoins de soutien liés à la gestion de classe et les enseignants ayant complété un baccalauréat en adaptation scolaire éprouvent significativement moins de besoins de soutien liés à la différenciation pédagogique que les enseignants qui ont effectué un baccalauréat en éducation préscolaire et enseignement primaire, un baccalauréat en enseignement au secondaire ou un baccalauréat en enseignement d'une discipline spécialisée (par exemple, en éducation physique, art).

Nous avons pu mettre en perspective les types de besoins de soutien ressentis par les enseignants débutants et le fait qu'ils perçoivent ou non avoir obtenu du soutien. Malheureusement, les résultats montrent que la majorité du soutien offert aux

enseignants débutants ne correspond pas aux types de besoins de soutien qu'ils ressentent. Les analyses qualitatives ont permis de soulever certaines pistes d'explications. D'abord, la collégialité semble être un facteur important pour les enseignants débutants. En effet, les enseignants qui ont perçu du soutien significatif ont tous abordé le climat collaboratif de leur milieu professionnel. Le défi de s'intégrer à l'équipe-école semble très grand pour certains enseignants et d'autres mettent en lumière que le milieu de l'éducation laisse souvent les recrues isolées, alors qu'elles vivent un moment difficile et névralgique de leur carrière (Forseille et Raptis, 2016 ; Headden, 2014 ; Rojo et Minier, 2015). Ces difficultés peuvent notamment être exacerbées par un changement fréquent de milieu professionnel. Ensuite, certains enseignants débutants ont abordé le moment où le soutien est offert. Plusieurs ont souligné que les deux premières années d'enseignement avaient été particulièrement difficiles et que les mesures de soutien offertes n'étaient pas adaptées au sentiment de survie qu'ils vivaient. Aussi, le fait que les enseignants débutants ne choisissent pas le soutien qu'ils reçoivent semble être une piste d'explication intéressante. En effet, le soutien est offert à tous les enseignants débutants, sans concertation avec ces derniers.

Aussi, nous avons pu dresser le portrait des mesures de soutien offertes aux recrues et identifier les mesures de soutien les plus aidantes et les moins aidantes. Les résultats présentés montrent que chacune des mesures de soutien peut être perçue comme aidante par les enseignants débutants et que les conditions de mise en œuvre de ces mesures sont déterminantes. En effet, pour qu'une mesure soit aidante, il ne s'agit pas simplement qu'elle soit offerte aux enseignants débutants, il faut réfléchir à sa mise en place et aux conditions d'efficacité (Leroux et Mukamurera, 2013). Aussi, les résultats permettent de faire ressortir que les mesures de soutien les plus offertes ne sont pas nécessairement perçues comme étant les plus aidantes par les enseignants débutants. Autant l'enquête par questionnaire que les entrevues nous ont permis de constater que le besoin d'allègement de la tâche est très présent chez les enseignants débutants et qu'ils souhaitent avoir plus de temps pour planifier, préparer du matériel pédagogique et se concerter avec leurs collègues.

En somme, cette thèse apporte un éclairage pertinent sur les types de besoins de soutien ressentis par les enseignants débutants du Québec et sur l'appréciation qu'ils font du soutien offert. Sa pertinence s'inscrit dans les enjeux réels de l'insertion professionnelle, de l'abandon de la profession et du fait que le Québec s'engage graduellement dans une pénurie d'enseignants qualifiés (Tardif, 2016). En sachant que des programmes d'insertion professionnelle sont de plus en plus implantés au Québec (Mukamurera et Desbiens, 2018), il serait intéressant de proposer des recherches-actions ou des recherches collaboratives dans les commissions scolaires afin d'accompagner et d'outiller les décideurs et les intervenants pour la mise en place de programmes complets et pertinents, au regard des besoins de soutien des enseignants débutants. Aussi, des recherches évaluatives rigoureuses pourraient permettre d'observer les retombées des programmes d'insertion en cours d'implantation au Québec, afin d'obtenir des données fiables au sujet de leurs impacts sur l'attrition professionnelle, la qualité de l'enseignement, le sentiment d'efficacité personnelle et la réussite éducative des élèves. Des recherches visant le transfert des connaissances et l'accompagnement des acteurs sur le terrain représentent une voie prometteuse à envisager dans les prochaines années. Nous croyons que la valorisation de la profession enseignante pourrait, entre autres, passer par la mise en place réfléchie et concertée de mesures de soutien aidantes au regard des types de besoins de soutien ressentis par les enseignants débutants. Pour que cela se produise, une réelle concertation entre le gouvernement, les universités, les commissions scolaires et les syndicats demeure essentielle.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Ackerman, J.-M. (2012). *A Descriptive Study of the Effects of Mentoring and Induction Programs on Novice Teacher Self-Efficacy Beliefs* (Thèse de doctorat). Indiana University of Pennsylvania: Pennsylvania, États-Unis.
- Ahn, R. (2014). How Japan supports novice teachers. *Professional learning: reimagined*, 71(8), 49-53.
- Albarello, L. (1999). *Apprendre à chercher. L'acteur social et la recherche scientifique*. Paris, France : De Boeck Université.
- Angelle, P.-S. (2002). *T.O.S. It to the New Teacher: The Principal's Role in the Induction Process*. Communication présentée au congrès annuel "The Southwest Educational Research Association", Texas, États-Unis.
- Anger, M. (2009). *Initiation pratique à la méthodologie des sciences humaines*. Anjou, Canada : Les Éditions CEC.
- Arends, R.-I. et Kilcher, A. (2010). *Teaching for student learning: Becoming an accomplished teacher*. New York, États-Unis: Routledge Publishing.
- Aspfors, J. et Fransson, G. (2015). Research on mentor education for mentors of newly qualified teachers: A qualitative meta-synthesis. *Teaching and Teacher Education*, 48, 75-86
- Aspiros, G. (2009). *Les conditions d'insertion professionnelle des jeunes diplômés en éducation selon le type de région* (Mémoire de maîtrise). Université du Québec à Rimouski, Québec, Canada.
- Ašutová, J. et Spilková, V. (2011). Teacher education in Czech Republic. Dans M. Valenčič Zuljan et J. Vogrinc (dir.), *Dimensions of teacher education - similarities and differences* (p. 193-224). Lubiana, Slovénie : Šola za ravnateljce.
- 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). Université de Sherbrooke, Sherbrooke, Canada.
- Baillauquès, S. et Breuse, É. (1993). *La première classe*. Paris : Les éditions sociales françaises.
- Beckers, J., Jardon, D., Jaspas, S., et Mathieu, C. (2007). « *Insert'prof* » : pour un dispositif d'accompagnement des jeunes enseignants favorisant une insertion réussie dans la vie professionnelle. Synthèse de recherche. Bruxelles : Ministère de l'Enseignement obligatoire de la Communauté française de Belgique.
- Beijaard, D., Meijer, P. et Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20, 107-128.
- Bélangier, S. (2006). Conditions favorisant l'inclusion scolaire. Attitudes des enseignantes du primaire. Dans C. Dionne et N. Rousseau (dir.), *Transformation des pratiques éducatives* (p. 63–90). Québec, Canada : Les presses de l'Université du Québec.
- Bell-Robertson, C.-G. (2015). Beyond mentoring: A review of literature detailing the need for additional and alternative forms of support for novice music teachers. *National association for music education*, 33(2), 41-48.
- Beltman, S., Mansfield, C. et Price, A. (2011). Thriving not just surviving: A review of research on teacher resilience. *Educational research review*, 6(3), 185–207.
- Bengle, N. (1993). *L'insertion professionnelle des jeunes : une étude des processus sociopsychologiques dans le secteur des services* (Thèse de doctorat). Université Laval, Québec, Canada.
- Bernatchez, J. et Turgeon, J. (2016). Les données secondaires. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte de données* (p. 503-535). Sainte-Foy, Canada : Les presses de l'Université du Québec.
- Berry, B. et Byrd, A. (2012). New teacher induction in and out of cyberspace. *NSSE Yearbook*, 111(2), 365-386.
- Bezzina, C. (2006). Views from the trenches: beginning teachers' perceptions about their professional development. *Journal of In-service Education*, 32(4), 411-430.

- Bickmore, D.-L., et Bickmore, S.-T. (2010). A multifaceted approach to teacher induction. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1006-1014.
- Birkeland, S. et Feiman-Nemser, S. (2012). Helping school leaders help new teachers: A tool for transforming school-based induction. *The New Educator*, 8(2), 109-138.
- Blais, A. et Durand, C. (2009). Le sondage. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données* (p.445-488), Québec, Canada : Les presses de l'Université du Québec.
- Bland, P., Church, E. et Luo, M. (2014). Strategies for attracting and retaining teachers. *Administrative issues journal: Education, practice and research*, 4(1), 9-19.
- Brassard, A., Lusignan, J. et Pelletier, G. (2013). La gestion axée sur les résultats dans le système éducatif du Québec : du discours à la pratique. Dans C. Maroy (dir.), *L'école à l'épreuve de la performance* (p. 141-155). Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Braut-Labbé, A. (2015). *Étude de la réalité professionnelle des enseignants du primaire et impact perçu sur la persévérance et la réussite des élèves : perspectives comparées d'enseignants novices, en mi-carrière et séniors*. Rapport de recherche, Actions concertées, programme persévérance et réussite scolaire phase II, Fonds de recherche Société et Culture du Québec, Canada.
- Braun, V. et Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3, 77-101.
- Briand, C. et Larivière, N. (2014). Les méthodes de recherches mixtes : illustration d'une analyse des effets cliniques et fonctionnels d'un hôpital de jour psychiatrique. Dans M. Corbière et N. Larivière (dir.), *Méthodes qualitatives, quantitatives et mixtes* (p. 625-648). Québec, Canada : Les presses de l'Université du Québec.
- Bruchon-Schweitzer, M. (2002). *Psychologie de la santé. Modèles, concepts et méthodes*. Paris, France : Éditions Dunod.
- Buchanan, J., Prescott, A., Schuck, S., Aubusson, P., Burke, P. et Louviere, J. (2013). Teacher retention and attrition: Views of early career teachers. *Australian journal of teacher education*, 38(3), 112-129.

- Carpentier, G., Mukamurera, J., Leroux, M. et Lakhal, S. (soumis). Validation of a typology of novice teachers' support needs and comparative analysis based on sociodemographic characteristics. *McGill Journal of Education*.
- Carter, B. (2012). Facilitating preservice teacher induction through learning in partnership. *Australian journal of teacher education*, 37(2), 99-113.
- Ciavaldini-Cartaut, S., Marquie-Dubie, H. et 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.
- Clandinin, J.-D., Long, J., Schaefer, L., Downey, C.-A., Steeves, P. et Pinnegar, E. (2015). Early career teacher attrition: Intentions of teachers beginning. *Teaching education*, 26(1), 1-16.
- Coggins, C. et Diffenbaugh, P. (2013). Teachers with drive. *Educational leadership*, 71(2), 42-45.
- 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, C119.
- Conseil supérieur de l'éducation (2014). *Le développement professionnel, un enrichissement pour toute la profession enseignante*. Avis au ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport et ministre de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de la Science. Québec, Canada : Gouvernement du Québec.
- Corbell, K.-A. (2009). Strategies That Can Reduce New Teacher Attrition in North Carolina. *Friday Institute White Paper Series*, 3, 1-14.
- Corbell, K.-A., Osbourne, J. et Rieman, A.-J. (2010). Supporting and retaining beginning teachers: A validity study of the perceptions of success inventory for beginning teachers. *Educational research and evaluation*, 16(1), 75-96.

- Corbière, M. (2014). Les analyses factorielles exploratoires et confirmatoires : illustration à l'aide de données recueillies sur l'estime de soi en tant que travailleur. Dans M. Corbière et N. Larivière (dir.), *Méthodes qualitatives, quantitatives et mixtes* (p. 517-546). Québec, Canada : Les presses de l'Université du Québec.
- Cramp, F. et Bennett, M.-I. (2013). Development of a generic working definition of “supportive care”. *Supportive & palliative care*, 3(1), 53–60.
- Creswell, J.-W. (2003). *Research design. Qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. Thousand Oaks, États-Unis: Sage Publications.
- D'Arrisso, D. (2017). Portrait de la formation générale des jeunes au Québec. Dans J. Marcelin & C. Montmarquette (dir.), *Le Québec économique 7. Éducation et capital humain* (p. 93-118). Québec, Canada : Les presses de l'Université Laval.
- Dale, A. (1993). Le rôle de l'analyse secondaire dans la recherche en sciences sociales. *Sociétés contemporaines*, 14(1), 7-21.
- Darling-Hammond, L. (2010). Recruiting and retaining teachers: Turning around the race to the bottom in high-need schools. *Journal of curriculum and instruction*, 4(1), 16-32.
- De Stercke, J. (2013). De l'insertion professionnelle des enseignants débutants en francophonie : actualités de la recherche et dispositifs d'induction. *Education et Formation*, 299, 9-11.
- De Stercke, J. (2014). *Persévérance et abandon des enseignants débutants : La relève issue des Hautes Écoles* (Thèse de doctorat). Université de Mons, Mons, France.
- DeAngelis, K. J., Wall, A.-F. et Che, J. (2013). The impact of preservice preparation and early career support on novice teachers' career intentions and decisions. *Journal of Teacher Education*, 64(4), 338-355.
- Desagné, S. (1994). *À propos de la « discipline de classe » : analyse du savoir professionnel d'enseignants et d'enseignantes expérimentés du secondaire en situation de parrainer des débutants* (Thèse de doctorat), Université Laval, Québec, Canada.

- Desmeules, A. et Hamel, C. (2017). Les motifs évoqués par les enseignants débutants pour expliquer leur envie de quitter le métier et les implications pour soutenir leur persévérance. *Formation et profession*, 25(3), 19-35.
- Dubar, C. (2000). *La crise des identités : l'interprétation d'une mutation*. Paris, France : Les presses universitaires de France.
- Duchesne, C. et Kane, R. (2010). Défis de l'insertion professionnelle et dispositifs d'encadrement. *McGill journal of education*, 45(1), 63–80.
- Duffin, L.-C., French B.-F. et Patrick, H. (2012). The teachers' sense of efficacy scale: Confirming the factor structure with beginning pre-service teachers. *Teaching and teacher education*, 28(6), 827-834.
- Dufour, F., Meunier, H. et Chénier C. (2014). Quel est le sentiment d'efficacité personnelle d'étudiants en enseignement en adaptation scolaire et sociale dans le cadre du stage d'intégration à la vie professionnelle, le dernier stage de la formation initiale ? Dans L. Portelance, S., Martineau et J. Mukamurera (dir.), *Développement et persévérance professionnels dans l'enseignement. Oui, mais comment ?* (p. 75-92). Québec, Canada : Les presses de l'Université du Québec.
- Dussault, M., Deaudelin, C. et Thibodeau, S. (2003). Les causes de l'isolement professionnel des enseignantes et des enseignants. *McGill Journal of Education*, 38(1), 49-64.
- Feiman-Nemser, S. (2003). What new teachers need to learn. *Educational Leadership*, 60(8), 25-29.
- Field, A. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics* (4e éd.). London, États-Unis: Sage Publications.
- Fleming, J. (2014). Engaging beginning teachers as experts in professional development. *The new educator*, 10(3), 166-181.
- Foote, M.-Q., Brantlinger, A., Haydar, H., Smith, B. et Gonzalez, L. (2011). Are we supporting teacher success: insights from an alternative route mathematics teacher certification program for urban public schools. *Education and urban society*, 43(3), 396-425.

- Forseille, A. et 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. (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche : méthodes quantitatives et qualitatives*. Montréal, Québec : Chenelière Éducation.
- Fortin, M.-F., Côté, J. et Filion, F. (2006). *Fondements et étapes du processus de recherche*. Montréal, Canada : Chenelière Éducation.
- Fournier, G., Monette, M., Pelletier, R. Tardif, P (2000). Les diplômés et l'insertion socioprofessionnelle : résignation déguisée ou adaptation saine à un marché du travail insensé. Dans G. Fournier et M. Monette (dir.), *L'insertion socioprofessionnelle, un enjeu de stratégie ou un jeu de hasard ?* (p. 1-35). Québec, Canada : Les presses de l'Université Laval.
- Fresko, B. et Nasser-Abu Alhija, F. (2015). Induction seminars as professional learning communities for beginning teachers. *Asia-Pacific journal of teacher education*, 43(1), 36-48.
- Fullan M. et Connely, F.-M. (1987). *La formation des enseignants en Ontario : Méthodes actuelles et perspectives d'avenir*. Ontario, Canada : Ministère de l'Éducation.
- Füller, F.F. (1969). Concerns of teachers': A developmental conceptualization. *American educational research journal*, 6(2), 207-226.
- Gauthier, B. (2003). L'évaluation de la recherche par sondage. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données* (4e édition) (p. 561-601). Québec, Canada : Les presses de l'Université du Québec.
- Gavish, B. et Friedman, I.-A. (2010). Novice teachers' experience of teaching: a dynamic aspect of burnout. *Social psychology of education*, 13(2), 141-167.
- Giguère, F. (2018). *Les enseignantes et enseignants en adaptation scolaire au Québec en situation d'insertion professionnelle : leurs besoins de soutien, le soutien reçu et le soutien souhaité* (Mémoire de maîtrise). Université de Sherbrooke, Sherbrooke, Canada.

- Girouard-Gagné, M. et Paré, M. (2015). Différencier les pratiques pédagogiques pour tenir compte de l'hétérogénéité : une question de compétence en gestion de classe ? *Revue canadienne des jeunes chercheurs et chercheurs en éducation, out of series*, 10-19.
- Gohier, C., Anadón, M., Bouchard, Y., Charbonneau, B. et Chevrier, J. (2001). La construction identitaire de l'enseignant sur le plan professionnel : un processus dynamique et interactif. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1), 3-32.
- Gold, Y. (1992). Psychological support for mentors and beginning teachers: A critical dimension. Dans T. Bey et C. Holmes (dir.), *Mentoring contemporary principles and issues* (p. 25-34). Reston, États-Unis: Association of Teachers Educators.
- Gold, Y. (1996). Beginning teacher support: Attrition, mentoring and inductions. Dans J. Sikula, T. J. Buttery et E. Guyton (dir.), *Handbook of research on teacher education (2e ed.)* (p. 548-594). New-York, États-Unis: Macmillan.
- Goldrick, L., Osta, D., Barlin, D. et Burn, J. (2012). *Review of state policies on teacher induction*. Santa Cruz, États-Unis : New Teacher Center.
- Gouvernement du Québec (2001). *Programme de formation de l'école québécoise*. Québec : Ministère de l'éducation du Québec.
- Gouvernement du Québec (2013). *Règles budgétaires pour l'année scolaire 2013 - 2014. Commissions scolaires. Fonctionnement*. Québec : Ministère de l'éducation, de loisir et du sport.
- Gouvernement du Québec (2014). *La situation des orthopédagogues au Québec*. Québec : Office des professions du Québec.
- Gouvernement du Québec (2017). *Portrait économique des régions du Québec*. Québec : Ministère de l'économie, de la science et de l'innovation.
- Gouvernement du Québec (2018). *Plan de la valorisation enseignante*. Coalition avenir Québec: Ministère de l'éducation et de l'enseignement supérieur.
- Goyette, N. (2014). *Le bien-être dans l'enseignement : étude des forces de caractère chez des enseignants persévérants du primaire et du secondaire dans une approche*

- axée sur la psychologie positive*. (Thèse de Doctorat). Université du Québec à Trois-Rivières, Trois-Rivières, Canada.
- Griffin, G.-A. (1985). Teacher induction: Research issues. *Journal of Teacher Education*, 36(1), 42-46.
- Guilbert, P. et Périer, P. (2014). L'expérience des professeurs débutants : analyse des épreuves et enjeux de formation. *Formation et profession*, 22(1), 1-12
- Harris, S., Lowery-Moore, H. et Farrow, V. (2008). Extending transfer of learning theory to transformative learning theory: A model for promoting teacher leadership. *Theory into practice*, 47(1), 318-326.
- Headden, S. (2014). *Beginners in the classroom. What the changing demographics of teaching mean for schools, students, and society*. Californie, États-Unis : Carnegie foundation for the advancement of teaching.
- Hobson, A. -J., Ashby, P., Malderez, A. et Tomlinson, P.-D. (2009). Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't. *Teaching and teacher education*, 25(1), 207-216.
- Hobson, A. (2017). The Terrors of Judgementoring and the Case for ONSIDE Mentoring for Early Career Teachers. Dans D. Clutterbuck, F. Kochan, L. Lunnsford, N. Dominnguez, et J. Haddock-Millar (Dir.) *The SAGE Handbook of Mentoring* (p. 335-357). London, États-Unis : Sage Publications.
- Hochberg, E.-D., Desimone, L.-M., Porter, A.-C., Polikoff, M.-S., Schwartz, R. et Johnson, L.-J. (2015). A hybrid approach benefits beginning teachers. *Phi Delta Kappan*, 96(8), 70-72.
- Hodson, D. (2006). Pour une approche plus critique au regard du travail pratique en science à l'école. Dans A. Hasni, Y. Lenoir et J. Lebeaume (dir.), *La formation à l'enseignement des sciences et des technologies au secondaire dans le contexte des réformes par compétences* (p. 59-96). Sainte-Foy, Canada : Les presses de l'Université du Québec.
- Houde, S. (2008). *Comprendre le processus d'adaptation des démarches d'enseignement en classe de sciences et technologies à l'école secondaire : analyse*

des besoins perçus par les personnes enseignantes en milieu défavorisé (Thèse de doctorat). Université de Sherbrooke, Sherbrooke, Canada.

Houliort, N. et Sauvé, F. (2010). *Santé psychologique des enseignants de la Fédération autonome de l'enseignement*. Québec, Canada : École Nationale d'Administration publique.

Huberman, M. (1989). Le cycle de vie professionnelle des enseignants. Dans M. Huberman, M.-M. Grounauer et J. Marti (dir.), *La vie des enseignants. Évolution et bilan d'une profession* (p. 9-35). Neuchâtel, France : Éditions Delacheux et Niestlé.

Huberman, M. et Miles, M. (1991). *Analyse des données qualitatives. Recueil de nouvelles méthodes*. Bruxelles, Belgique : De Boeck Université.

Hudson, P. (2012). How can schools support beginning teachers? A call for timely induction and mentoring for effective teaching. *Australian journal of teacher education*, 37(7), 71-84.

Ingersoll, R.-M. (2012). Beginning teacher induction. What the data tell us. *Phi delta kappan*, 93(8), 47-51.

Ingersoll, R.-M. (2015, 30 mars). Revolving door of teachers costs schools billions every year. How learning happens. NPR. Repéré à <https://www.npr.org/sections/ed/2015/03/30/395322012/the-hidden-costs-of-teacher-turnover>

Ingersoll, R.-M. et Smith, T.-M. (2003). The Wrong Solution to the Teacher Shortage. *Educational Leadership*, 60(8), 30-33.

Ingersoll, R.-M. et Strong, M. (2011). The impact of induction and mentoring programs for beginning teachers: A critical review of the research. *Review of educational research*, 81(2), 201-233.

Ingersoll, R.-M. et Strong, M. (2012). What the research tells us about the impact of induction and mentoring programs for beginning teachers. *Yearbook of the national society for the study of education*, 111(2), 466-490.

- Jabouin, S. (2018). *Trajectoires d'insertion professionnelle des nouveaux enseignants originaires des Caraïbes et d'Afrique subsaharienne (NEOCAS) dans les écoles francophones de l'est de l'Ontario* (Thèse de doctorat). Université d'Ottawa, Ottawa, Canada.
- Jeffrey, D. et Sun, F. (2008). Persévérance et santé chez les enseignants en insertion professionnelle. Dans L. Portelance, J. Mukamurera, C. Gervais et S. Martineau (dir.), *L'insertion dans le milieu scolaire : une phase cruciale du développement professionnel de l'enseignant* (p. 163-183). Québec, Canada : Les presses de l'Université Laval.
- Johnson, R.-B., Onwuegbuzie A.-J. et Turner, L.-A. (2007). Toward a definition of mixed methods research. *Journal of Mixed Method Research* 1(2), 112-133.
- Kang, S. et Berliner, D.-C. (2012). Characteristics of teacher induction programs and turnover rates of beginning teachers. *Teacher educator*, 47(4), 268-282.
- Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (2011). *La recherche en éducation : étapes et approches* (3e éd.). Sherbrooke, Canada : Éditions du CRP.
- Karsenti, T., Collin, S. et Dumouchel, G. (2013). Le décrochage enseignant : état des connaissances. *International Review of Education*, 59(5), 549-568.
- Karsenti, T., Correa Molina, E.-A., Desbiens, J. -F., Gauthier, C., Gervais, C., Lepage, M. et al. (2015). *Analyse des facteurs explicatifs et des pistes de solution au phénomène du décrochage chez les nouveaux enseignants, et de son impact sur la réussite scolaire des élèves*. Rapport de recherche, Actions concertées, programme persévérance et réussite scolaire phase II, Fonds de recherche Société et Culture du Québec, Canada.
- Keilwitz, H.-A. (2014). *Comprehensive teacher induction: Linking teacher induction to theory*. Repéré à <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED557137.pdf>
- Kidd, L., Brown, N. et Fitzallen, N. (2015). Beginning teachers' perception or their induction into the teaching profession. *Australian journal of teacher education*, 40(3), 154-173.
- Kutsyuruba, B. et Walker, K.-D. (2017). *The bliss and blisters of early career teaching: a pan-Canadian perspective*. Burlington, Canada: Word & Deed Publishing.

- Kutsyuruba, B. et Walker, K.-D., Matheson, I.-A. et Godden, L. (2017). The pan-canadian document analysis study of teacher induction and mentoring programs and policies (2013-2016), Dans B. Kutsyuruba et K.-D. Walker (dir), *The bliss and blisters of early career teaching: a pan-Canadian perspective* (p. 157-179). Burlington, Canada: Word & Deed Publishing.
- Kutsyuruba, B., Godden, L. et Tregunna, L. (2014). Curbing early-career teacher attrition: a pan-canadian document analysis of teacher induction and mentorship programs. *Canadian journal of educational administration and policy*, 161, 1-42.
- Lacaze, D. et Fabre, D. (2005). Présentation du concept de socialisation organisationnelle. Dans N. Delobbe, O. Herrbach, D. Lacze et K. Mignonac (dir.), *Comportement organisationnel : contrat psychologique, émotions au travail, socialisation organisationnelle*. (p. 273-302). Bruxelles, Belgique : De Boeck Université.
- Lamarre, A.-M. (2003). *Étude de l'expérience de la première année d'enseignement au primaire dans une perspective phénoménologico-herméneutique* (Thèse de doctorat). Université du Québec à Montréal, Montréal, Canada.
- Lamontagne, M., Arsenault, C. et Marzouk, A. (2008). Les composantes des programmes d'insertion professionnelle destinées aux enseignants débutants. Dans L. Portelance, J. Mukamurera, C. Gervais et S. Martineau (dir.), *L'insertion dans le milieu scolaire : une phase cruciale du développement professionnel de l'enseignant* (p. 187-203). Québec, Canada : Les presses de l'Université Laval.
- Laugaa, D., et Bruchon-Schweitzer, M. (2005). L'ajustement au stress professionnel chez les enseignants français du premier degré. *L'orientation scolaire et professionnelle* 34(4), 499-519
- Le grand dictionnaire terminologique (2017). Besoin. Repéré à <http://gdt.oqlf.gouv.qc.ca>
- Le Maistre, C. et Paré, A. (2010). Whatever it takes: How beginning teachers learn to survive. *Teaching and teacher education*, 26(3), 559-564.

- Lejonberg, E., Elstad, E. et Christophersen, K.-A. (2015) Mentor education: challenging mentors' beliefs about mentoring. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 4(2), 142–58.
- Leroux, M. (2018). Exploring Canadian early career teachers' resilience from an evolutionary perspective. Dans M. Wosnitza, F. Peixoto, S. Beltman et C. Mansfield (dir.), *Resilience in Education : Concepts, Contexts and Connections* (p. 107-129). Berlin, Allemagne : Springer.
- Leroux, M. et Mukamurera, J. (2013). Bénéfices et conditions d'efficacité des programmes d'insertion professionnelle en enseignement : état des connaissances sur le sujet. *Formation et Profession*, 21(1), 13-27.
- Leroux, M. et Théorêt, M. (2014). *Comment améliorer le bien-être et la santé des enseignants?* Bruxelles, Belgique : De Boeck Université.
- Leroux, M., Beaudoin, C. Grenier, J., Turcotte, S. et Rivard, M.-C. (2016). Similarities and differences in risk and protective factors in teacher induction for prospective elementary and physical and health education teachers. *McGill journal of education*, 51(2), 807-832.
- Leroux, M., Dufour, F., Portelance, L., Meunier, H., Cividini, M. et Carpentier-, G. (2016). Initiatives de milieux universitaires québécois visant à préparer les futurs enseignants à leur insertion dans la profession enseignante. Dans M. Cividini et C. Van Nieuwenhoven (dir.), *Quand l'étudiant devient enseignant : préparer et soutenir l'insertion professionnelle* (p. 165-184). Louvain-la-Neuve, France : Les presses universitaires de Louvain.
- Létourneau, E. (2014). *Démographie et insertion professionnelle : une étude sur le personnel enseignant des commissions scolaires du Québec*. Communication présentée au colloque « La démographie de demain : innovations, intersections et collaborations » au congrès de l'ACFAS, Montréal, Canada.
- Lévesque, M. et Gervais, C. (2000). L'insertion professionnelle : une étape à réussir dans le processus de professionnalisation de l'enseignement. *Éducation Canada*, 40(1), 12-15.

- LoCasale-Crouch, J., Davis, E., Wiens, P. et Pianta, R. (2012). The role of the mentor in supporting new teachers: Associations with self-efficacy, reflection, and quality. *Mentoring & tutoring: Partnership in learning*, 20(3), 303-323.
- Luft, J.-A., Nixon, R.-S. et Dubois, S.-L. (2014). Supporting newly hired science teachers. *Science Teacher*, 81(6), 67-71.
- Marable, M. A. et Raimondi, S. L. (2007). Teachers' perceptions of what was most (and least) supportive during their first year of teaching. *Mentoring & Tutoring*, 15(1), 25-37.
- Maranda, M.-F., Marché-Paillé, A. et Viviers, S. (2011). Comprendre la souffrance des enseignantes et des enseignants. Dans M.-F. Maranda et S. Viviers (dir), *L'école en souffrance. Psychodynamique du travail en milieu scolaire* (p. 5-49) Québec, Canada : Les presses de l'Université Laval.
- Marinell, W.-H. et Coca, V.-M. (2013). *Who stays and who leaves: Findings from a ree-part study of teacher turnover in New York City Public Schools*. New-York, États-Unis: Steinhardt school of culture, education and human development.
- Martineau, S. et Mukamurera, J. (2012). Tour d'horizon des principaux programmes et dispositifs de soutien à l'insertion professionnelle en enseignement. *Revue Phronesis*, 1(2), 45-62.
- Martineau, S. et Presseau, A. (2003). Le sentiment d'incompétence pédagogique des enseignants en début de carrière et le soutien à l'insertion professionnelle. *Brock Education*, 12(2), 54-57.
- Martineau, S., Gervais, C., Portelance, L., et Mukamurera, J. (2008). *L'insertion dans le milieu scolaire : une phase cruciale du développement professionnel de l'enseignant*. Québec, Canada : Les presses de l'Université Laval.
- Martineau, S., Portelance, L., Presseau, A. (2010). *La socialisation des finissants en enseignement : analyse de leurs représentations*. Recueil des résumés de communications du Congrès international d'Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF), 13-16 septembre 2010, Université de Genève, Suisse, p. 111.

- Martineau, S., Portelance, L., Presseau, A. et Vivegnis, I. (2014). Analyse de la relation mentorale entre un enseignant débutant et son mentor. Dans L. Portelance, S. Martineau et J. Mukamurera (dir.), *Développement et persévérance professionnels dans l'enseignement. Oui, mais comment ?* (p. 173-189). Québec, Canada : Les presses de l'Université du Québec.
- Mason, S. et Matas, C.-P. (2015). Teacher attrition and retention research in Australia: Towards a new theoretical framework. *Australian journal of teacher education*, 40(11), 45-66.
- McLeskey, J. et Waldron, N. L. (2002). Inclusion and School Change: Teacher Perceptions Regarding Curricular and Instructional Adaptations. *Teacher Education and Special Education: The Journal of the teacher education division of the council for exceptional children*, 25(1), 41-54.
- McNabb, K.-A. (2011). *Effective teacher retention: Sustaining quality novice instructors through induction* (Thèse de doctorat). University of Missouri-Columbia, Columbia, États-Unis.
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2016). *Statistique de l'éducation*. Gouvernement du Québec, Québec, Canada.
- Mitescu Lupu, M.-M. (2011). What can professional satisfaction and sense of support tell us about teachers' learning at work? *Journal of educational sciences and psychology*, 63(2), 86-93.
- Moir, E. (2009). Accelerating Teacher Effectiveness: Lessons Learned from Two Decades of New Teacher Induction. *Phi Delta Kappan*, 91(2), 14-21.
- Molner Kelley, L. (2004). Why induction matters. *Journal of Teacher Education*, 55(5), 438-448.
- Mucchielli, A. (2014). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines* (3e éd.). Paris, France : Armand Colin.
- Mukamurera, J. (1998). *Étude du processus d'insertion professionnelle de jeunes enseignants à partir du concept de trajectoire* (Thèse de doctorat). Université Laval, Québec, Canada.

- Mukamurera, J. (2005). La professionnalisation de l'enseignement et les conditions d'insertion dans le métier. Dans D. Biron, M. Cividini et J.-F. Desbien (dir.), *La profession enseignante au temps des réformes* (p. 313-336). Sherbrooke, Canada : Éditions du CRP.
- Mukamurera, J. (2011a). Les conditions d'insertion et la persévérance dans la profession enseignante. Dans F. Lacourse, S. Martineau et T. Nault (dir.), *Profession enseignante. Démarches et soutien à l'insertion professionnelle* (p. 37-58). Montréal : Éditions CEC.
- Mukamurera, J. (2011b). Les multiples dimensions de l'insertion professionnelle : portrait, expériences et significations d'enseignants. Dans B. Wentzel, A. Akkari, P.-F. Coen et N. Changkakoti (dir.), *L'insertion professionnelle des enseignants : regards croisés et perspective internationale* (p. 17-38). Bienne, Suisse : Éditions HEP-BEJUNE.
- Mukamurera, J. (2012). *La multidimensionnalité de l'insertion professionnelle : de la théorie à la réalité*. Communication présentée au colloque « Transition professionnelles » au congrès de l'Association mondiale des sciences de l'éducation, Reims, France.
- Mukamurera, J. (2014). Le développement professionnel et la persévérance en enseignement : éclairage théorique et état des lieux. Dans L. Portelance, S. Martineau et J. Mukamurera (dir.), *Le développement et persévérance professionnels en enseignement. Oui, mais comment ?* (p.9- 33). Québec, Canada : Les presses de l'Université du Québec.
- Mukamurera, J. (2018). Les préoccupations, le sentiment de compétence et les besoins de soutien professionnels des enseignants débutants : un état de la situation au Québec. Dans J. Mukamurera, J.-F. Desbiens et T. Perez-Roux (dir.), *Se développer comme professionnel dans les occupations adressées à autrui : Conditions, modalités et perspectives* (p. 190-237). Montréal, Canada : Les éditions JFD.
- Mukamurera J., et Desbiens, J.-F. (2017). Dans quelle mesure les enseignants débutants ont-ils besoin de soutien lors de leur entrée en carrière ? *Les cahiers de l'AQPF*, 8(2), 12-14.
- Mukamurera, J. et 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., Desbiens, J.-F., Martineau, S. et Grenon, V (2019). Expérience et sentiment de compétence durant les premières années d'enseignement. Dans A. Malo, S. Coulombe, J.F. Desbiens et A. Zourhlal (dir.). *Le travail enseignant à travers le prisme de l'expérience : connaissance, apprentissage, identité* (p. 131-162). Québec, Canada : Les presses de l'Université Laval.
- Mukamurera, J. et Fontaine, S. (2017). Les premières années d'enseignement : Réalité professionnelle, besoins de soutien et mesures d'insertion offertes dans les commissions scolaires au Québec. Dans B. Kutsyuruba et K.-D. Walker (dir.), *The bliss and blisters of early career teaching: A pan-Canadian perspective* (p. 181-203). Burlington, Canada: Word & Deed Publishing.
- Mukamurera, J. et Lakhali, S. (2017). *Validation d'un questionnaire d'enquête sur l'insertion professionnelle et les besoins de soutien des enseignants débutants à l'aide de l'analyse factorielle*. Communication présentée au 4e colloque international en éducation du CRIFPE, Montréal, Canada.
- Mukamurera, J. et Martineau, S. (2013). *Enquête auprès des enseignantes et enseignants débutants du Québec*. Questionnaire utilisé dans le cadre d'une recherche financée par le CRSH. Sherbrooke, Canada.
- Mukamurera, J. et Tardif, M. (2016). Épanouissement professionnel : entre développement professionnel, satisfaction au travail et intention de persévérance durant les premières années d'enseignement. Dans L. Ria (dir.) *Former les enseignants au XXIe siècle. Volume 2 : Professionnalité des enseignants et de leurs formateurs* (p. 113-134). Bruxelles, Belgique : De Boeck Université.
- Mukamurera, J., Bourque, J. et Gingras, C. (2008). Portraits et défis de l'insertion en enseignement au Québec pour les nouvelles générations d'enseignants. Dans L. Portelance, J. Mukamurera, C. Gervais et S. Martineau (dir.). *L'insertion dans le milieu scolaire : une phase cruciale du développement professionnel de l'enseignant* (p. 49-72). Québec, Canada : Les presses de l'Université Laval.
- Mukamurera, J., Leroux, M. et Ndoreroaho, J. P. (2014). Nouvelles formes de soutien institutionnel aux transitions professionnelles : le cas des programmes d'insertion professionnelle des enseignants débutants dans les commissions scolaires au Québec. Dans T. Perez-Roux et A. Balleux (dir.), *Mutations institutionnelles, brouillages identitaires et stratégies des acteurs : regards croisés dans le champ de*

- l'enseignement et de la formation* (p. 229-253). Paris, France : L'Harmattan, collection Défi formation.
- Mukamurera, J., Martineau, S., Bouthiette, M. et Ndoreraho, J. P. (2013). Les programmes d'insertion professionnelle des enseignants dans les commissions scolaires du Québec : portrait et appréciation des acteurs. *Éducation et formation*, 299, 13-35.
- Nault, T. (1993). *Étude exploratoire de l'insertion professionnelle des enseignants débutants au niveau secondaire* (Thèse de doctorat). Université de Montréal, Montréal, Canada.
- Niklasson, L. (2011). Teacher education in Sweden: the organization of today and some challenges for tomorrow. Dans M. Valenčič Zuljan et J. Vogrinc (dir.), *Dimensions of Teacher Education - Similarities and Differences* (p. 97-114). Lubiana, Slovénie : Šola za ravnateljce.
- Nilsen, E. (2011). Teacher education in Norway. In M. Valenčič Zuljan et J. Vogrinc (dir.), *Dimensions of Teacher Education - Similarities and Differences* (p. 225-252). Lubiana, Slovénie : Šola za ravnateljce.
- Niyubahwe, A. (2015). *L'expérience d'insertion professionnelle des enseignantes et enseignants de migration récente au Québec* (Thèse de doctorat). Université de Sherbrooke, Sherbrooke, Canada.
- Noël, I. (2014). *Jeunes enseignants en transition entre formation et emploi : le défi de l'accueil d'élèves présentant des besoins éducatifs particuliers* (Thèse de doctorat). Université Fribourg, Fribourg, Suisse.
- Nootens, P. et Debeurme, G. (2010). L'enseignement en contexte d'inclusion : proposition d'un modèle d'analyse des pratiques d'adaptation. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 13(2), 127-144.
- O'Brien J. et Christie, F. (2005). Characteristics of support for beginning teachers: Evidence from the new induction scheme in Scotland. *Mentoring and tutoring*, 13(2), 189-203.

- Organisation de coopération et de développement économique (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, 2*. Paris, France : Éditions OCDE.
- Organisation de coopération et de développement économique (OCDE). (2015). *Nouveaux enseignants : quel soutien ? L'enseignement à la loupe, 11*. Paris, France : Éditions OCDE.
- Pack, M.-L. (2013). *Help needed: A hermeneutic phenomenology study of the experience of teach for america participants* (Thèse de doctorat). Capella University, Minneapolis, États-Unis.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (3e éd.). Paris, France : Armand Colin.
- Paret, N. (2015). *Les croyances sur l'enseignement et l'apprentissage des étudiants en formation des maîtres : enquête menant à une proposition d'intervention* (Thèse de doctorat). Université de Montréal, Québec, Canada.
- Péladeau, N. (n.d.). *QDA Miner : Logiciel d'analyse qualitative des données (manuel de l'utilisateur)*. Montréal, Canada : Recherches Provalis.
- Pellanda Dieci, S.-B. et Tosi, J.-M. (2014). Des préoccupations des enseignants débutants aux différentes facettes du métier. *Diversité, 177*, 99-108.
- Perez-Roux, T. et Lanéelle, X. (2018). Les enseignants débutants du secondaire : expérience, tensions, épreuves. Dans D. Adé et T. Piot (dir.), *La formation entre universitarisation et professionnalisation : tensions et perspectives dans des métiers de l'interaction humaine* (p. 21-43). Mont-Saint-Aignan, France : Les presses universitaires de Rouen et du Havre.
- Perry, B et Hayes, K. (2011). The effect of a new teacher induction program on new teachers reported teachers goals for excellence, mobility, and retention rates. *International journal of educational leadership preparation, 6*(1), 1-12.

- Pieterse, E. et Peled, Y. (2014). A chaperone: Using Twitter for professional guidance, social support and personal empowerment of novice teachers in online workshops. *Interdisciplinary journal of E-learning and learning objects*, 10(1), 177-194.
- Pogodzinski, B. (2012). Considering the social context of schools: A framework for investigating new teacher induction. *Mentoring & tutoring: Partnership in learning*, 20(3), 325-342.
- Portelance, L. et Legendre, M.-F. (2001) Les études de cas comme modalités de mise en discours de la pratique : leur contribution au développement de la compétence professionnelle des futurs enseignants. Dans A. Beauchesne et S. Martineau (dir.), *La recherche en éducation et le développement de la pratique professionnelle en enseignement* (p. 17-35). Sherbrooke, Canada : Éditions du CRP.
- Portelance, L., Martineau, S. et Mukamurera, J. (2014). *Développement et persévérance professionnels dans l'enseignement. Oui, mais comment ?* Sainte-Foy, Canada : Les presses de l'Université du Québec.
- Potemski, A. et Matlach, L. (2014). *Supporting new teachers: what do we know about effective state induction policies*. Washington: American Institutes for Research.
- Pourtois, J.-P. et Desmet, H. (2004). *L'éducation implicite*. Paris, France : Les presses universitaires de France.
- Presseau, A. (2000). Vers une utilisation des technologies de l'information et de la communication qui favorise le développement des compétences transférables. *La revue de l'AQEFLS*, 22(1-2), 152-161.
- Provenzo, E.-F. (2009). *Encyclopedia of the social and cultural foundations of education*. Thousand Oaks, Canada: Sage Publications.
- Rebora, A. (2016). Faced with deep teacher shortages. *Education Week*, 35(19), 2.
- Ria, L. (2016). *Former les enseignants au XXIe siècle. Professionnalité des enseignants et de leurs formateurs*. Louvain-la-Neuve, France : De Boeck Université.
- Rippon, J. et Martin, M. (2006). What makes a good induction supporter? *Teaching & Teacher Education*, 22(1), 84-99.

- Robichaud, L. (2014). *Problématiques et pistes de solutions à privilégier face à l'insertion professionnelle des enseignants débutants au niveau secondaire d'une commission scolaire située en région éloignée* (Maîtrise en éducation). Université de Sherbrooke, Sherbrooke, Canada.
- Rojo, S. et Minier, P. (2015). Les facteurs de stress reconnus comme sources de l'abandon de la profession enseignante au secondaire au Québec. *Éducation et francophonie*, 43(2), 219-240.
- Rousseau, N., Point, M., Vienneau, R., Desmarais, M.-É. et Desmarais, K. (2017). Les apports et les limites liés aux pratiques inclusives et la place de la collaboration dans ces pratiques : une métasynthèse. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 39(1), 100-200.
- Sacilotto-Vasylenko, M. et Fave-Bonnet, M.-F. (2011). Teacher education in France: persistent tensions. Dans M. Valenčič Zuljan et J. Vogrinc (dir.), *Dimensions of teacher education - similarities and differences* (p. 177-192). Lubiana, Slovénie : Šola za ravnateljce.
- Savoie-Zajc, L. (2018). La recherche qualitative/interprétative. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (p. 191-218). Montréal, Canada : Les presses de l'Université de Montréal.
- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H. et Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of Psychological Research*, 8(2), 23-74.
- Smith, T. et Ingersoll, R. (2004). What Are the Effects of Induction and Mentoring on Beginning Teacher Turnover? *American educational research journal*, 41(3), 681-714.
- Staudt, D., St-Clair, N. et Martinez, E.-E. (2013). Using Facebook to support novice teachers. *The new educator*, 9(2), 152-163.
- Sterling, H.-A, Horn, P.-J. et Wong, P.-A. (2001). *Effective induction practices for beginning teachers: A literature review*. Repéré à http://utminers.utep.edu/hhernandez10/documents/Articles/A_Review_of_Literature.pdf

- Streeter, C.-L. et Franklin, C. (1992) Defining and Measuring Social Support: Guidelines for Social Work Practitioners. *Research in Social Work Practice*, 2(1), 81-98
- Tabachnick, B. -G. et Fidell, L.-S. (2013). *Using Multivariate Statistics* (6e éd.). Boston, États-Unis : Pearson.
- Taranto, G. (2011). New-teacher induction 2.0. *Journal of digital learning in teacher education*, 28(1), 4-15.
- Tardif, M. (2013a). *La condition enseignante au Québec. Du XIXe au XXIe siècle. Une histoire cousue de fils rouges : précarité, injustice et déclin de l'école publique*. Québec, Canada : Les presses de l'Université Laval.
- Tardif, M. (2013b). Où s'en va la professionnalisation de l'enseignement? *Revue internationale en sciences de l'éducation et didactique*, 40, 43-60.
- Tardif, M. (2016). *L'enseignement est-il une profession attrayante pour les nouvelles générations d'universitaires?* Communication présentée au 3e colloque international du CRIFPE, Montréal, Québec.
- Thompson, B. (2004). *Exploratory and confirmatory factor analysis: understanding concepts and applications*. Washington, États-Unis: American Psychological Association.
- Trépanier, N. et Paré, M. (2010). *Des modèles de service pour favoriser l'intégration scolaire*. Montréal, Canada : Les presses de l'Université du Québec.
- Tricarico, K.-M., Jacobs, J. et Yendol-Hoppey, D. (2015). Reflection on their first five years of teaching: understanding staying and impact power. *Teachers and teaching: Theory and practice*, 21(3), 237-259.
- Valenčič Zuljan, M. et Marentič Požarnik, B. (2014). Induction and early-career support of teachers in Europe. *European journal of education*, 49(2), 192-205.
- Vallerand, A.-C. (2008). *Mobilisation de stratégies chez les enseignants en insertion professionnelle* (Mémoire de maîtrise). Université du Québec à Trois-Rivières, Trois-Rivières, Canada.

- Van Campenhoudt, L. et Quivy, R. (2011). *Manuel de recherche en sciences sociales*. Paris, France : Éditions Dunod.
- Van der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Montréal, Canada : Les presse de l'Université de Montréal.
- Van Nieuwenhoven, C. et Van Mosnenck, S. (2014). L'identification des besoins d'accompagnement des étudiants du préscolaire en vue d'améliorer leur insertion professionnelle. Dans L. Portelance, J. Mukamurera et S. Martineau (dir.), *Le développement et la persévérance professionnels des enseignants débutants* (p. 35-52). Québec, Canada : Les presses de l'Université du Québec.
- van Velzen, C., van der Klink, M., Swennen, A. et Yaffe, E. (2010) The induction and needs of beginning teacher educators. *Professional development in education*, 36(1-2), 61-75.
- Van Zanten, A. (2008). *Dictionnaire de l'éducation*. Paris, France : Les presses universitaires de France.
- VandenBos, G.-R. (2007). *APA dictionary of psychology*. Washington, États-Unis : American Psychological Association
- Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, 54(2), 143-178.
- Wang, J. et Odell, S. J. (2002). Mentored Learning to Teach According to Standards-Based Reform: A Critical Review. *Review of Educational Research*, 72(3), 481–546.
- Welsh, H.-B. (2012). *Teacher induction: exploring the satisfaction, struggles, supports, and perceptions of novice teachers* (Thèse de doctorat). University of Illinois, Illinois, États-Unis.
- Weva, W.-K. (1999). Insertion professionnelle des nouveaux enseignants : responsabilité de l'administration scolaire. Dans J.-C. Héту, M. Lavoie, et S. Baillauquès. (dir.), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle : Un processus de socialisation, de professionnalisation, de transformation ?* (p. 185-208). Paris, France : De Boeck Université.

- Wideen, M., Mayer-Smith, J. et Moon, B. (1998). A Critical Analysis of the Research on Learning to Teach: Making the Case for an Ecological Perspective on Inquiry. *Review of educational research*, 68(20), 130-178.
- Wiebke, K. et Bardin, J. (2009). New teacher support. *Journal of staff development*, 30(1), 34-39.
- Wilkins, E.-A. et Okrasinski, J.-E. (2015). Induction and mentoring: Levels of student teacher understanding. *Action in teacher education*, 37(3), 299-313.
- Wood, A.-L. et Stanulis, R.-N. (2009). Quality teacher induction: “Fourth-wave” (1997-2006) induction programs. *The New Educator*, 5, 1–23.
- Wood, M.-B., Jilk, L.-M. et Paine, L.-W. (2012). Moving beyond sinking or swimming: Reconceptualizing the needs of beginning mathematics teachers. *Teachers college record*, 114(8), 1-44.
- Zilberstaum, S. (2013). The induction stage into the teaching profession. Dans S. Shimoni et O. Avidav-Unger (dir.), *On the continuum : Training, induction, and teachers' professional development – Policy, theory, and practice* (p. 101–131). Tel-Aviv, Israël : Ministère de l'éducation.

ANNEXE A

PREUVE D'ACCEPTATION DU PREMIER ARTICLE

De: Sylvie Wald <mje.education@mcgill.ca>

Objet : Editor Decision

Date : 30 mai 2019 à 8 :03

À : carpentier.genevieve@gmail.com

Dear Madame Carpentier:

I thank you for the changes made in response to the reviewers' suggestions. I have reached a decision regarding your submission to McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill, "Validation of a typology of novice teachers' support needs and comparative analysis based on sociodemographic characteristics." That decision is that we are interested to move forward with acceptance and publication pending certain additional revisions requested on the part of the reviewers

Thank you,

Teresa Strong-Wilson

Teresa Strong-Wilson, Dr.

Associate Professor, Department of Integrated Studies in Education

Editor-in-Chief, McGill Journal of Education

Faculty of Education, McGill University

teresa.strong-wilson@mcgill.ca

ANNEXE B

PREUVE DE SOUMISSION DU DEUXIÈME ARTICLE

De: "Philippe Maubant" <Philippe.Maubant@USherbrooke.ca>
Objet: [PHRO] Accusé de réception de la soumission
Date: 14 janvier 2019 à 14:19:08 UTC-5
À: "Geneviève Carpentier" <carpentier.genevieve@gmail.com>
Répondre à: "" <>

Bonjour,

Nous vous remercions d'avoir soumis le manuscrit intitulé « Type de besoins de soutien et perception du soutien reçu. Pourquoi les enseignants en insertion professionnelle ne se sentent pas assez soutenus ? » à la revue [Phronesis](#). Grâce à notre système de gestion en ligne, vous pourrez suivre votre soumission tout au long du processus d'édition simplement en accédant au site web de la revue.

URL du manuscrit :

<https://retro.erudit.org/ojs/index.php/phro/author/submission/1821>

Nom d'utilisateur : [gcarpentier](#)

Si vous avez des questions, n'hésitez pas à communiquer avec nous.

Nous vous remercions d'avoir pensé à notre revue pour la publication de vos travaux.

Cordialement.

Philippe [Maubant](#)
[Phronesis](#)

[Phronesis](#)

<http://www.info@revue-phronesis.com>

ANNEXE C**PREUVE DE SOUMISSION DU TROISIÈME ARTICLE**

De: Revue scientifique internationale en éducation <no-reply@formation-profession.org>
Objet: Accusé de réception
Date: 4 mars 2019 à 11:50:07 UTC-5
À: carpentier.genevieve@gmail.com
Répondre à: Revue scientifique internationale en éducation <no-reply@formation-profession.org>

Bonjour Geneviève Carpentier-Bujold,

Nous confirmons la réception de votre article *Mesures de soutien offertes aux enseignants en insertion professionnelle au Québec et degré d'aide perçue*.

Merci de l'intérêt que vous portez à Formation et profession.

Cordialement,

L'équipe éditoriale de Formation et profession
formationprofession@scedu.umontreal.ca