

Université de Sherbrooke

Faculté d'éducation

Élaboration collaborative d'un programme en insertion professionnelle
des enseignants novices d'une école secondaire rurale

Par

Mireille Lussier

Essai présenté à la Faculté d'éducation

en vue de l'obtention du grade de

Maitrise en éducation (M. Éd.)

Département de gestion de l'éducation et de la formation

Mars 2021

© Mireille Lussier 2021

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

Élaboration collaborative d'un programme en insertion professionnelle
des enseignants novices d'une école secondaire rurale

par

Mireille Lussier

a été évalué par un jury composé de :

Marie-Hélène Guay
Université de Sherbrooke

directrice de recherche

Essai accepté le 08 mars 2021

SOMMAIRE

L'insertion professionnelle est une étape cruciale dans la carrière des enseignants et celle-ci est parsemée de difficultés tant personnelles que professionnelles. Une insertion professionnelle réussie favorise la persévérance professionnelle, ainsi que le bien-être des enseignants novices. L'arrivée massive d'enseignants novices à l'école secondaire rurale Paul-Germain-Ostiguy, nous amène à se questionner face au programme en insertion professionnelle qui ne semble plus répondre aux besoins des enseignants novices de l'équipe-école. Notre démarche est ancrée dans une situation réelle, où nous collaborons à l'élaboration d'un programme en insertion professionnelle des enseignants novices. Dans l'optique de favoriser un changement dans le milieu, d'apporter un nouvel éclairage aux savoirs issus de la recherche, et de favoriser le développement professionnel des acteurs impliqués, notre démarche poursuit deux objectifs distincts. Tout d'abord, nous désirons analyser et apprendre sur la situation actuelle et désirée en insertion professionnelle à l'école PGO, sur les besoins des novices en IP, sur les programmes et les dispositifs existants en IP et sur les différents rôles et pratiques de l'équipe des directions d'école au regard de l'IP. Deuxièmement, nous souhaitons élaborer, de façon collaborative, un programme en insertion professionnelle des enseignants novices appuyé sur la recherche et adapté aux besoins spécifiques d'une école secondaire rurale.

En poursuivant de tels objectifs, nous souhaitons faire preuve de pertinence sociale en préconisant dans notre démarche, les éléments essentiels favorisant l'insertion professionnelle, par exemple, les pratiques collaboratives, en créant un comité collaboratif composé de différents acteurs de l'équipe-école pour réaliser la démarche. Notre recherche-action vise également à

outiller l'équipe des directions d'école, ainsi que l'équipe-école à créer une culture d'insertion professionnelle, tout en veillant à favoriser le bien-être des enseignants novices y œuvrant. Nous souhaitons également faire preuve de pertinence scientifique en mettant en lumière des stratégies de recrutement, de rétention, de persévérance professionnelle, ainsi que des pratiques des directions d'école efficaces au regard de l'insertion professionnelle des enseignants novices. Les assises théoriques de notre démarche reposent principalement sur les notions relatives aux enseignants novices, à l'insertion professionnelle, aux besoins de soutien des enseignants novices, aux dispositifs en insertion professionnelle, ainsi qu'aux rôles et pratiques à privilégier de l'équipe des directions d'école.

Nous adoptons une méthodologie de recherche-action, puisque celle-ci vise la transformation d'une situation pédagogique, ayant pour but d'apporter des changements bénéfiques dans le milieu, de contribuer au développement professionnel des participants et d'améliorer les savoirs au regard de l'objet à l'étude (Guay et Prud'homme, 2018, p.239). Tout d'abord, une discussion de groupe avec onze participants est réalisée afin de dresser la situation actuelle et la situation désirée, puis trois rencontres collaboratives avec six participants travaillant à l'élaboration du programme en insertion professionnelle sont réalisées. Une analyse thématique des données est effectuée, afin de permettre la construction de catégories de données et la comparaison de celles-ci, nous permettant ainsi de mieux comprendre les perceptions des collaborateurs au regard de l'insertion professionnelle.

À la lumière des savoirs issus de la recherche et des discussions de groupe, nous apportons un éclairage nouveau aux savoirs en éducation au regard de l'insertion professionnelle. Tout d'abord, les résultats de notre premier objectif permettent de dégager les différents besoins des enseignants novices classés en six catégories de besoins. Nos résultats révèlent l'importance de consulter les enseignants novices au regard de leurs besoins et éviter ainsi de s'appuyer sur de fausses perceptions. Nos résultats révèlent également l'importance de favoriser le développement de l'identité professionnelle, l'importance d'offrir régulièrement de l'aide en vivant de nombreuses rencontres d'accompagnement, ainsi que l'importance de promouvoir des jumelages formels et naturels entre enseignants novices et enseignants chevronnés. Il est également souhaité d'avoir du temps reconnu dans la tâche pour participer aux activités d'insertion professionnelle. De plus, nos résultats permettent de mieux comprendre les dispositifs en insertion professionnelle déployés à l'école PGO favorisant l'IP des enseignants novices, ainsi que les dispositifs souhaités par les enseignants novices. Nos résultats mettent en lumière l'importance de conserver dans le programme en insertion professionnelle, les dispositifs efficaces déjà en place, ainsi que d'éviter de donner des documents aux novices, pour plutôt miser sur des rencontres humaines. De plus, nos résultats révèlent l'importance d'ajouter deux nouveaux dispositifs, soit, un accueil VIP et la création d'une boîte à outils à l'intention de tous les acteurs impliqués en insertion professionnelle à l'école PGO. Enfin, toujours liés à notre premier objectif, nos résultats permettent de dégager les rôles et pratiques de l'équipe des directions d'école favorisant l'IP des enseignants novices, ainsi que les pratiques de l'équipe des directions d'école souhaitées par les enseignants novices de l'école PGO. Nos résultats permettent de dégager le rôle d'accueil comme étant le plus significatif pour les novices dans la construction d'une culture en insertion professionnelle à l'école PGO. De

plus, nos résultats mettent en évidence l'importance du rôle d'agent de liaison dans la promotion des jumelages naturels, ainsi que l'importance du rôle d'administrateur dans la consultation des novices au regard de leur besoin d'allègement ou non, de leur horaire.

En lien avec le deuxième objectif de notre recherche-action, nous élaborons, de façon collaborative, un programme en insertion professionnelle appuyé sur la recherche et dans les besoins du milieu, et nous réalisons des apprentissages au regard de notre démarche collaborative. Nos résultats permettent de mieux comprendre l'importance de l'implication et de la collaboration des enseignants novices et des enseignants chevronnés dans l'élaboration et l'actualisation du programme en insertion professionnelle pour favoriser l'engagement, le bien-être et la motivation des différents acteurs impliqués en insertion professionnelle. Nos résultats révèlent l'importance de la collaboration et du partage des responsabilités en impliquant plusieurs acteurs de l'équipe-école, et en favorisant ainsi, la création d'une culture en insertion professionnelle à l'école PGO. De plus, nos résultats révèlent l'importance de planifier les ressources nécessaires à l'élaboration et à l'actualisation du programme en insertion professionnelle, afin de favoriser sa pérennité.

TABLES DES MATIÈRES

SOMMAIRE.....	V
REMERCIEMENTS	XIX
INTRODUCTION.....	1
PREMIER CHAPITRE. CONTEXTE ET PROBLÉMATIQUE DE LA RECHERCHE- ACTION.....	5
1. INSERTION PROFESSIONNELLE AU QUÉBEC, AU CSSDHR ET À L'ÉCOLE SECONDAIRE PAUL- GERMAIN-OSTIGUY	5
1.1 Insertion professionnelle au Québec	5
1.2 Insertion professionnelle au CSSDHR.....	6
1.3 Insertion professionnelle à l'école secondaire Paul-Germain-Ostiguy.....	7
2. PROBLÉMATIQUE, OBJECTIFS ET PERTINENCE DE LA RECHERCHE.....	8
2.1 Difficultés vécues par les enseignants novices	8
2.2 Contexte de la recherche à l'école Paul-Germain-Ostiguy et difficultés en milieu rural	10
2.3 Objectifs de la recherche.....	11
2.4 Pertinence sociale de la recherche	12
2.5 Pertinence scientifique de la recherche.....	13
DEUXIÈME CHAPITRE. CADRE DE RÉFÉRENCE	15
1. ENSEIGNANTS NOVICES.....	15
1.1 Définir le concept d'enseignants novices	15
2. INSERTION PROFESSIONNELLE.....	16
2.1 Définir le concept d'insertion professionnelle.....	16
2.1.1 Intégration au marché du travail.....	17
2.1.2 Affectation et tâche	18
2.1.3 Socialisation organisationnelle.....	18
2.1.4 Professionnalité	19
2.1.5 Personnelle et psychologique	20
2.2 À quoi sert l'insertion professionnelle en milieu scolaire	21
2.3 Comment soutenir l'insertion professionnelle en milieu scolaire.....	24

2.3.1	Besoins de soutien des enseignants novices en insertion professionnelle.....	24
2.3.2	Développer des dispositifs et des programmes en insertion professionnelle	28
2.3.2.1	Conditions de réussite d'un programme en insertion professionnelle.....	30
2.3.2.2	Difficultés rencontrées dans l'implantation et la gestion d'un programme en insertion professionnelle	32
2.3.3	Rôles et pratiques des directions d'école à privilégier	33
2.3.3.1	Définir le concept de rôles et de pratiques des directions d'école	33
2.3.3.2	Dimension légale de la fonction de direction d'école	34
2.3.3.3	Défenseur des novices : rôle ultime des directions d'école.....	37
2.3.3.3.1	Rôle de constructeur de la culture de l'école	38
2.3.3.3.2	Rôle d'agent de liaison	39
2.3.3.3.3	Rôle d'accueil.....	40
2.3.3.3.4	Rôle de leader pédagogique	41
2.3.3.3.5	Rôle d'évaluateur	42
2.3.3.3.6	Rôle d'administrateur	44
TROISIÈME CHAPITRE. DÉMARCHE MÉTHODOLOGIQUE		47
1.	RECHERCHE-ACTION	47
1.1	Définition et finalité de la recherche-action.....	48
1.2	Six étapes de la recherche-action	51
2.	CONSTITUTION DE L'ÉQUIPE COLLABORATIVE	53
2.1	Recrutement et description des collaborateurs à la discussion de groupe	53
2.2	Recrutement et description des collaborateurs au comité collaboratif	55
3.	DISPOSITIFS ET INSTRUMENTS DE COLLECTE DE DONNÉES	56
3.1	Collaboration avec l'équipe des directions d'école	57
3.2	Guide d'entrevue de la discussion de groupe	58
3.3	Discussion de groupe (situation actuelle)	58
3.4	Bilans des rencontres du comité collaboratif	59
4.	INSTRUMENTS D'ANALYSE DES DONNÉES.....	59
5.	RÉSUMÉ DE LA DÉMARCHE MÉTHODOLOGIQUE.....	62
6.	PRÉSUPPOSÉS DE L'ÉTUDIANTE-CHERCHEURE AU REGARD DE LA RECHERCHE-ACTION ET CRITÈRES DE VALIDITÉ	63
7.	CONSIDÉRATIONS ÉTHIQUES	65

QUATRIÈME CHAPITRE. DÉROULEMENT DE LA RECHERCHE-ACTION	67
1. DÉFINITION DE LA SITUATION ACTUELLE ET DE LA PROBLÉMATIQUE.....	67
1.1 Collaboration avec l'équipe des directions d'école	68
1.2 Revue de la littérature	69
1.3 Recrutement des collaborateurs	70
1.4 Élaboration du guide d'entrevue pour la discussion de groupe	72
1.5 Discussion de groupe	72
1.6 Analyse des résultats.....	74
2. DÉFINITION DE LA SITUATION DÉSIRÉE	75
2.1 Rencontre du comité collaboratif.....	76
2.2 Analyse des résultats.....	77
3. PLANIFICATION DE L'ACTION.....	78
3.1 Élaboration collaborative du programme en insertion professionnelle	78
CINQUIÈME CHAPITRE. RÉSULTATS ET DISCUSSION.....	81
1. QU'AVONS-NOUS APPRIS SUR L'INSERTION PROFESSIONNELLE À PAUL-GERMAIN-OSTIGUY ?	82
1.1 Besoins des enseignants novices à Paul-Germain-Ostiguy	82
1.1.1 Discussion	88
1.2 Dispositifs en insertion professionnelle à Paul-Germain-Ostiguy.....	91
1.2.1 Discussion	97
1.3 Rôles et pratiques de l'équipe des directions d'école à Paul-Germain-Ostiguy à l'égard de l'insertion professionnelle.....	98
1.3.1 Discussion	106
2. QUELLE FORME PREND AUJOURD'HUI LE PROGRAMME EN INSERTION PROFESSIONNELLE À L'ÉCOLE PAUL-GERMAIN-OSTIGUY	108
2.1 Programme en insertion professionnelle à Paul-Germain-Ostiguy	108
2.1.1 Discussion	116
3. QU'AVONS-NOUS APPRIS SUR NOUS AFIN DE MIEUX SOUTENIR L'INSERTION PROFESSIONNELLE DES ENSEIGNANTS NOVICES ?.....	119
3.1 Équipe des directions d'école : cohérence et bonnes pratiques	120
3.2 Enseignants novices : réflexion et développement	121
3.3 Enseignantes chevronnées : savoirs professionnels et changements	123

3.4 Étudiante-chercheure : posture d'accompagnement	124
4. SYNTHÈSE DES RÉSULTATS	129
4.1 Actualisation des critères de validité de la recherche-action	136
CONCLUSION	139
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	145
ANNEXE A. CANEVAS D'ENTREVUE ÉQUIPE DES DIRECTIONS D'ÉCOLE.....	151
ANNEXE B. CADRE THÉORIQUE DE LA RECHERCHE-ACTION	153
ANNEXE C. TABLEAUX SYNTHÈSE REVUE DE LA LITTÉRATURE	154
ANNEXE D. GUIDE D'ENTREVUE DISCUSSION DE GROUPE	159
ANNEXE E. LETTRE D'INVITATION ET FORMULAIRE DE CONSENTEMENT ÉTHIQUE	162
ANNEXE F. OUTILS D'ANALYSE THÉMATIQUE.....	166
ANNEXE G. PROGRAMME EN INSERTION PROFESSIONNELLE	175
ANNEXE H. GRILLE D'ÉVALUATION/COMITÉ DE COORDINATION	178
ANNEXE I. DÉROULEMENT DE LA RENCONTRE VIP.....	179
ANNEXE J. CARTE D'INVITATION VIP	180
ANNEXE K. CARTE DE BIENVENUE.....	181
ANNEXE L. PORTRAIT DES ENSEIGNANTS NOVICES	182
ANNEXE M. LISTE DES ENSEIGNANTS PAR MATIÈRES	186
ANNEXE N. PORTRAIT DES ENSEIGNANTS ACCOMPAGNATEURS	187
ANNEXE O. LISTE DES JUMELAGES/NOVICES ET ACCOMPAGNATEURS.....	189
ANNEXE P. CANEVAS DE RENCONTRES ET THÈMES À ABORDER.....	190

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1.	Visées d'un programme en insertion professionnelle en milieu scolaire	23
Tableau 2.	Besoins de soutien des enseignants novices recensés par Mukamurera et Martineau (2013)	25
Tableau 3.	Mesures de soutien possibles aux enseignants novices recensées par Mukamurera et Martineau (2013).....	29
Tableau 4.	Conditions d'efficacité d'un programme en insertion professionnelle.....	31
Tableau 5.	Difficultés rencontrées dans l'implantation et la gestion d'un programme en insertion professionnelle	32
Tableau 6.	Compétences professionnelles requises pour la gestion d'un établissement (Gouvernement du Québec, 2008).....	35
Tableau 7.	Six étapes de la recherche-action et leurs définitions basées sur Guay et Prud'homme (2018) et Viens (2019)	52
Tableau 8.	Profil des participants à la discussion de groupe	54
Tableau 9.	Profil des participants au comité collaboratif	56
Tableau 10.	Dispositifs en insertion professionnelle à Paul-Germain-Ostiguy	96
Tableau 11.	Rôle et pratiques de l'équipe des directions d'école à Paul-Germain-Ostiguy ...	105

LISTE DES FIGURES

Figure 1.	Modèle multidimensionnel de l’insertion professionnelle de Mukamurera (2012).....	17
Figure 2.	Phases du développement professionnel de l’enseignant de Mukamurera (2014).....	20
Figure 3.	Six catégories de besoins des enseignants en insertion professionnelle	27
Figure 4.	Rôles joués par les directions d’établissements scolaires au regard de l’IP.	38
Figure 5.	Situation professionnelle sous-jacente à notre recherche-action	49
Figure 6.	Triple finalités de la recherche-action.....	50
Figure 7.	Démarche de la recherche-action.....	51
Figure 8.	Résumé de la démarche méthodologique	63
Figure 9.	Besoins des enseignants novices à Paul-Germain-Ostiguy	87
Figure 10.	Résumé du programme en insertion professionnelle à Paul-Germain-Ostiguy.....	115
Figure 11.	Résumé du développement professionnel des acteurs impliqués dans la démarche	128
Figure 12.	Synthèse des résultats de notre recherche-action.....	136

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

CIR	Connaissances issues de la recherche
CNIPE	Carrefour national de l'insertion professionnelle en enseignement
COFPE	Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant
CSS	Centre de services scolaire
CSSDHR	Centre de services scolaire des Hautes-Rivières
CP	Conseiller pédagogique
IP	Insertion professionnelle
LIP	Loi sur l'instruction publique
MEESR	Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche
MEQ	Ministère de l'Éducation
PGO	Paul-Germain-Ostiguy
PEVR	Plan d'engagement vers la réussite
PIP	Programme en insertion professionnelle
SIR	Savoirs issus de la recherche

*À mes parents qui m'ont transmis les valeurs
de la rigueur et de la passion professionnelle.*

REMERCIEMENTS

Je tiens à remercier chaleureusement toutes les personnes qui ont contribué de près ou de loin à la réalisation de cet essai. Ce parcours a été parsemé de doutes et de questionnements, et sans le précieux soutien de nombreuses personnes, je n'aurais pas pu mener à terme ce projet.

Tout d'abord, je remercie l'équipe de l'école secondaire Paul-Germain-Ostiguy pour votre engagement et votre dévouement professionnel. Votre amour pour les élèves et votre passion pour l'éducation ont grandement contribué au bon déroulement de ce projet.

Je remercie Nancy Lauzon, ma professeure de méthodologie qui a su m'accompagner, me guider et m'encourager tout au long de mon parcours avec beaucoup de professionnalisme et d'humanité.

Un énorme merci à Marie-Hélène Guay, ma directrice de recherche qui a su me guider et veiller à mon développement professionnel avec beaucoup de professionnalisme et d'humour. Ta confiance, ton expertise et nos nombreuses discussions ont été très inspirantes et enrichissantes pour moi. Je garderai d'excellents souvenirs de nos échanges et je t'en serai toujours reconnaissante.

Merci à Brigitte Gagnon pour m'avoir transmis le goût du développement organisationnel et professionnel, ainsi que pour tes précieux encouragements et nos discussions enrichissantes.

Merci à toutes mes précieuses amies pour vos encouragements, votre écoute et vos rires. Je suis privilégiée de partager cette amitié et cette belle complicité avec vous.

Merci à mes parents pour votre confiance, vos valeurs profondes et votre amour. Vous avez su me transmettre l'importance d'une éducation de qualité, ainsi que la passion et la rigueur professionnelles. Merci d'être à mes côtés.

Enfin, des mercis chargés d'amour à Tristan et Charles-Antoine pour votre support indéfectible, votre patience, votre confiance, vos encouragements, ainsi que pour ce que j'ai de plus précieux, votre amour sans borne.

Un immense merci à chacun et chacune d'entre vous!

INTRODUCTION

Au Québec, comme en Amérique du Nord et en Europe, les études soutiennent que les débuts dans l'enseignement sont difficiles et parsemés de défis professionnels et personnels (Martineau et Mukamurera, 2012; Boies et Portelance, 2014). Les enseignants novices se voient offrir des tâches s'inscrivant dans différentes disciplines et différents niveaux d'enseignement. Ils sont régulièrement embauchés quelques jours avant la rentrée, ou bien de façon impromptue en cours d'année, leur laissant ainsi que très peu de temps pour se préparer et se familiariser avec leur nouveau milieu. Cette réalité augmente les possibilités de vivre de l'isolement professionnel pour ces enseignants en début de carrière (Fréchette, 2013; Duchesne et Kane, 2010). Cette accumulation de difficultés peut générer du stress et de la détresse psychologique, pouvant aller jusqu'à l'abandon de la profession (Carpentier, 2019). Au Québec, l'attrition professionnelle se situe entre 25 % et 30 % après la première année de profession, et monte à 50 % après cinq ans de pratique (Carpentier, 2019).

Pas étonnant que, depuis maintenant près de vingt ans, le thème de l'insertion professionnelle soit dans les préoccupations des Québécois. En 2002, le Ministère de l'Éducation crée le Carrefour national de l'insertion professionnelle en enseignement (CNIPE) et de nombreuses recherches scientifiques sur le thème sont réalisées. Face à cet engouement pour l'insertion professionnelle, près d'une vingtaine de commissions scolaires du Québec mettent en place des programmes favorisant l'insertion professionnelle des enseignants novices (Martineau et Mukamurera, 2012). À l'école secondaire Paul-Germain-Ostiguy, cette réalité est bien connue, et à chaque année, l'équipe-école accueille plusieurs enseignants novices. L'insertion

professionnelle est un enjeu du projet éducatif de l'école, et c'est pourquoi une recherche-action se planifie au regard de l'insertion professionnelle des enseignants novices.

Notre objectif général de recherche est l'élaboration collaborative d'un programme en insertion professionnelle des enseignants novices au sein de l'école secondaire Paul-Germain-Ostiguy. Dans le cadre de cette démarche, j'agis à titre d'étudiante-chercheuse avec les membres de cette équipe-école et pour les membres de cette équipe-école, et c'est ce qui explique l'usage du « nous » dans l'écriture de cet essai. Dans le cadre de notre recherche-action et guidés par les savoirs issus de la recherche, nous avons comme objectif d'analyser et d'apprendre sur la situation actuelle et désirée de l'insertion professionnelle à l'école PGO, sur les besoins prioritaires des enseignants novices en IP, sur les programmes et les dispositifs existants en IP et sur les différents rôles et pratiques de l'équipe des directions d'école au regard de l'insertion professionnelle.

Dans le cadre de cette recherche-action, seules les trois premières étapes de la démarche proposée par Guay et Prud'homme (2018) sont réalisées, soit l'élaboration de la situation actuelle, l'élaboration de la situation désirée et la planification de l'action (élaboration collaborative du programme en insertion professionnelle).

Le premier chapitre est consacré à la présentation de la problématique et du contexte de la recherche-action. Les objectifs et la pertinence de cette recherche-action y sont présentés. Le deuxième chapitre présente le cadre de référence, c'est-à-dire les concepts théoriques permettant de mener à bien cette recherche-action. Les concepts d'enseignant novice, d'insertion professionnelle, de besoins de soutien, de dispositifs et de programmes en insertion professionnelle, ainsi que des rôles et pratiques de l'équipe des directions d'école favorisant

l'insertion professionnelle y sont définis. Le troisième chapitre porte sur la démarche privilégiée pour mener à terme cette recherche-action, la constitution de l'équipe collaborative, les dispositifs et instruments de collecte de données privilégiés dans cette recherche-action, les instruments d'analyse des données, le résumé de la démarche méthodologique, les présupposés de l'étudiante-chercheuse au regard de la recherche-action, les critères de validité de la démarche, ainsi que les considérations éthiques de l'étudiante-chercheuse. Le quatrième chapitre présente le déroulement de la recherche-action, alors que le cinquième chapitre présente les résultats de la recherche-action, accompagnés de l'interprétation et de la contribution de ceux-ci au développement des savoirs en éducation. Finalement, la conclusion met en évidence les savoirs générés par notre recherche-action et propose quelques perspectives de recherches éventuelles. Les dernières pages de cet essai sont consacrées aux références bibliographiques et aux annexes.

PREMIER CHAPITRE. CONTEXTE ET PROBLÉMATIQUE DE LA RECHERCHE- ACTION

La problématique de recherche explicitée dans ce présent chapitre situe notre objet d'étude dans son contexte, soit celui d'une école secondaire rurale. Tout d'abord, nous nous penchons sur le contexte de l'insertion professionnelle au Québec, puis sur celui de notre centre de services scolaire, pour enfin cibler, de façon plus pointue, le contexte de l'école secondaire Paul-Germain-Ostiguy. Par ailleurs, nous nous intéressons aux difficultés vécues par les enseignants novices en contexte d'insertion professionnelle et nous précisons nos objectifs de recherche. Finalement, à la lumière de ce chapitre, la pertinence sociale et la pertinence scientifique de la recherche-action sont exposées.

1. INSERTION PROFESSIONNELLE AU QUÉBEC, AU CSSDHR ET À L'ÉCOLE SECONDAIRE PAUL-GERMAIN-OSTIGUY

Dans cette section de l'essai, nous présentons un survol du portrait de l'insertion professionnelle au Québec, au centre de services scolaire des Hautes-Rivières et de façon plus ciblée, à l'école secondaire Paul-Germain-Ostiguy, où la recherche-action se déroule.

1.1 Insertion professionnelle au Québec

C'est en 2003 que le Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant (le COFPE) présente un avis au ministère de l'Éducation du Québec au regard du décrochage des jeunes enseignants (Nappert, 2018). Diminuer le taux de décrochage professionnel est essentiel

afin de viser une continuité des programmes d'apprentissage et d'assurer des savoirs professionnels dans le monde de l'éducation (Nappert, 2018). Les coûts liés au décrochage professionnel en enseignement au Québec (recrutement, placement et rétention du personnel) sont importants et ceux-ci empêchent l'utilisation des sommes à la formation continue, à l'achat de matériel ou à l'embauche de ressources supplémentaires. En plus des pertes monétaires difficiles à quantifier, l'abandon des enseignants peut perturber l'apprentissage des élèves, contribuer à la perte d'expertise et déstabiliser les collègues. Le Québec est dans une période de pénurie de personnel et le domaine de l'éducation n'y fait pas exception. Une des façons d'améliorer l'entrée dans la profession pour les enseignants novices est la mise en place de dispositifs visant l'insertion professionnelle et le soutien des enseignants en début de carrière (Leroux et Mukamurera, 2013).

1.2 Insertion professionnelle au CSSDHR

Le centre de services scolaire des Hautes-Rivières existe depuis 1998 et il est situé en Montérégie. Il embauche annuellement près de 1650 enseignants œuvrant dans différents ordres d'enseignement. De ces 1650 enseignants en 2018-2019, 361 sont des enseignants novices. Tous reçoivent une offre de soutien liée à leur insertion professionnelle, consistant à quelques rencontres de groupes animées par des conseillers pédagogiques du centre de services scolaire. Ces rencontres traitent des principaux besoins des enseignants novices, par exemple, la gestion de classe, la planification pédagogique, le fonctionnement administratif et le développement professionnel. De ces 361 enseignants novices embauchés au CSSDHR en 2018-2019, environ 75 d'entre eux acceptent l'offre de soutien proposée par le centre de services scolaire. Tous les enseignants novices sont également invités à une rencontre d'accueil au mois d'août organisée par les

ressources humaines et le service des ressources éducatives aux jeunes du centre de services scolaire des Hautes-Rivières. De plus, ce centre de services scolaire, conscient de cet enjeu majeur de pénurie de personnel enseignant, inscrit l'insertion professionnelle comme une des priorités de son Plan d'engagement vers la réussite 2018-2022 (PEVR). Ainsi, le CSSDHR s'engage à mettre en place un programme visant l'insertion professionnelle de tous les membres du personnel d'ici 2022.

1.3 Insertion professionnelle à l'école secondaire Paul-Germain-Ostiguy

L'école secondaire ciblée est une école publique ayant pignon sur rue depuis 1976 dans une petite municipalité rurale de près de 6000 habitants en Montérégie. Elle dessert cinq municipalités rurales et accueille près de 650 élèves de la première à la cinquième secondaire. En 2018-2019, l'équipe enseignante compte environ quarante enseignants, dont vingt sont des enseignants novices. L'équipe des directions et l'équipe-école ont le souci, depuis plusieurs années, de veiller à l'insertion professionnelle des enseignants novices arrivant au sein de l'équipe. En effet, quelques dispositifs favorisant l'insertion professionnelle sont déjà mis en place, par exemple, la réalisation d'un accueil en groupe, des capsules-vidéos de trucs administratifs, une personne-ressource désignée, la remise d'un guide d'accueil, ainsi qu'une rencontre de groupe en janvier, afin de discuter du soutien souhaité. L'insertion professionnelle est l'un des deux enjeux du nouveau projet éducatif 2018-2022 de cette école et l'élaboration de stratégies favorisant l'IP des membres du personnel est le principal moyen nommé dans le projet éducatif.

2. PROBLÉMATIQUE, OBJECTIFS ET PERTINENCE DE LA RECHERCHE

L'entrée dans la profession enseignante est habituellement décrite comme une étape critique où les enseignants novices sont confrontés à de nombreux défis (Boies et Portelance, 2014). L'insertion professionnelle constitue donc une étape cruciale dans la carrière de l'enseignant, car la qualité de celle-ci influence le novice dans sa persévérance ou non, dans la profession. Le déroulement de sa carrière et le développement de son identité professionnelle sont également influencés par son insertion professionnelle (Carpentier, 2019). Malgré les bienfaits reconnus des programmes d'IP et le soutien indéniable qu'ils apportent aux novices, tous les centres de services scolaires et les écoles n'offrent pas de tels programmes aux enseignants novices. Plusieurs enseignants novices intègrent donc leur milieu scolaire sans aucun soutien (Giguère, 2018).

2.1 Difficultés vécues par les enseignants novices

Les conditions d'entrée en carrière sont souvent périlleuses et s'accompagnent parfois du « choc de la réalité ». Les novices se retrouvent ainsi, en mode survie où ils doivent apprendre à composer avec de nombreux défis (Mukamurera, 2014; Rojo et Minier, 2015). Les enseignants novices vivent une panoplie de difficultés, en commençant par assumer entièrement les responsabilités des tâches et des actes professionnels dès leur première journée de travail. Les attentes à leur égard sont élevées malgré leur non-expérience. Ceux-ci vivent de nombreux changements de milieux scolaires, d'horaires, de matières et de niveaux à enseigner. Ces tâches lourdes et occasionnant de nombreuses planifications pédagogiques peuvent être épuisantes et

décourageantes pour les novices (Carpentier, 2019). Au CSSDHR, tout comme dans les autres centres de services scolaires québécois, les procédures d'attribution des postes et contrats, favorisent les enseignants permanents et occasionnent, pour les novices, d'hériter des restants de tâches, morcelées et difficiles que les enseignants chevronnés évitent de choisir.

De plus, il est rare, plus particulièrement pour le secondaire, que les enseignants novices enseignent les matières pour lesquelles ils sont formés. Ils doivent accepter les contrats que les écoles et les centres de services scolaires leur proposent, afin de réaliser des contrats, et ainsi espérer figurer ultérieurement sur la liste de priorités de distribution de postes. Cette réalité fait écho au CSSDHR, ainsi qu'à l'école PGO. De plus, les défis quotidiens de gestion de classe sont réels avec près de 18 % du temps d'enseignement qui y est consacré (Carpentier, 2019). À cette liste de défis pour les enseignants novices, s'ajoutent la lourdeur de la tâche, la différenciation pédagogique, l'évaluation des apprentissages, la collaboration avec les parents, la gestion des relations interpersonnelles, la disponibilité du matériel pédagogique et le sentiment d'isolement professionnel trop fréquent (Giguère, 2018). À l'école PGO, les enseignants novices nomment ces mêmes difficultés et défis, comme faisant partie de leur quotidien.

Le novice peut ainsi vivre un désenchantement, un inconfort psychologique et un faible sentiment d'efficacité personnelle (Mukamurera, 2014). Celui-ci peut sentir qu'il n'est pas suffisamment préparé pour exercer son métier, et même sentir qu'il n'est pas compétent au plan pédagogique (Mukamurera, 2014). Cette dure réalité engendre un taux d'attrition professionnelle variant entre 25 et 30 % après une seule année d'enseignement et monte à près de 50 % après cinq ans dans la profession (Carpentier, 2019).

2.2 Contexte de la recherche à l'école Paul-Germain-Ostiguy et difficultés en milieu rural

En contexte d'arrivée massive d'enseignants novices, notamment attribuables aux nombreuses retraites à l'école secondaire Paul-Germain-Ostiguy, l'équipe des directions d'école et des enseignants de l'équipe observent que le programme en insertion professionnelle ne répond plus aux besoins des enseignants novices. L'équipe observe le stress des enseignants novices, le peu de soutien offert aux novices, la division inégale des tâches entre enseignants veillant à l'accueil des novices, la lourdeur pour certains collègues lors des nombreux accueils, la lourdeur d'accompagnement des novices pour l'équipe des directions d'école, le transfert des connaissances difficile, la fatigue de certains collègues chevronnés et novices, le manque de rétroaction envers les novices, ainsi que le manque de cohérence dans les interventions de l'équipe envers les élèves. L'équipe des directions d'école et l'équipe-école ont peu de temps et de dispositifs pour favoriser l'IP des enseignants novices arrivant à cette école secondaire rurale. Le contexte de pénurie de personnel est d'autant plus vrai en milieu rural, car le recrutement et la rétention du personnel y sont plus ardues (Bouthiette, 2013). En effet, l'école est située à trente minutes de route du noyau urbain de notre centre de services scolaire, et plusieurs enseignants demeurent dans ce noyau urbain. Accepter un contrat à trente minutes de route de sa résidence, quand certains contrats offerts sont tout près de son milieu de vie, n'est pas une option attrayante pour tous les enseignants. Certains préfèrent laisser tomber des critères, par exemple, accepter un contrat à 75 % de tâche près de la maison, plutôt qu'un contrat à 100 % de tâche à trente minutes de route.

Donc, le fait d'être dans un milieu scolaire éloigné du centre urbain de notre CSS rend le recrutement plus difficile et explique pourquoi il reste souvent des contrats à octroyer pour l'école

PGO, et ce, jusqu'à quelques jours avant la rentrée, ou en cours d'année, lors des départs de collègues en congé de maladie. La rétention du personnel est également plus difficile en milieu rural, puisqu'une fois le contrat de l'enseignant novice terminé, celui-ci tente de décrocher un prochain contrat plus près de son lieu de résidence. Les enseignants novices tentent d'augmenter leur qualité de vie en travaillant près de leur famille, et en ayant moins de temps de transport à gérer au quotidien.

Cette réalité occasionne un grand roulement de personnel à cette école secondaire. À tous les ans, les enseignants novices représentent près de la moitié du personnel enseignant de l'équipe-école. Parmi les vingt enseignants chevronnés et permanents œuvrant à cette école, environ quinze d'entre eux prévoient prendre leur retraite entre 2021 et 2023. Au début de la démarche, nous collaborons avec l'équipe des directions d'école en lien avec le projet éducatif, lequel rend compte d'un souci collectif de favoriser l'insertion professionnelle des enseignants de cette école. Puis, le « nous » s'élargit avec la création d'un comité collaboratif composé de membres de l'équipe-école afin de dresser la situation actuelle et désirée au regard de l'insertion professionnelle des enseignants novices de cette école.

2.3 Objectifs de la recherche

Les objectifs de recherche sont donc tout d'abord co-définis avec l'équipe des directions d'école, puis, ceux-ci sont réfléchis et retravaillés en comité collaboratif. Afin de permettre un réel ancrage dans les pratiques de cette école, les objectifs correspondent aux besoins du milieu.

Voici nos objectifs de recherche :

1. Analyser et apprendre sur la situation actuelle et désirée en insertion professionnelle à l'école PGO, sur les besoins des novices en IP, les programmes et les dispositifs existants en IP et sur les différents rôles et pratiques de l'équipe des directions d'école au regard de l'IP.
2. Élaborer, de façon collaborative, un programme en insertion professionnelle des enseignants novices, appuyé sur la recherche et adapté aux besoins spécifiques d'une école secondaire rurale.

Le désir d'élaborer un PIP est en cohérence avec la situation actuelle et la situation désirée mises en lumière en comité collaboratif et en cohérence avec le projet éducatif de l'école. Le souci de collaboration est important, afin d'impliquer plusieurs acteurs à toutes les étapes de la recherche-action, et ainsi, nous permettre de réaliser un réel changement dans le milieu. Selon nous, l'intégration des savoirs issus de la recherche favorise le questionnement et l'enrichissement des praticiens-chercheurs. Finalement, la recherche-action, enracinée dans les besoins et les pratiques des participants, permet la production de savoirs professionnels significatifs pour les acteurs impliqués.

2.4 Pertinence sociale de la recherche

Notre objectif général de recherche est d'élaborer, de façon collaborative, un programme en insertion professionnelle des enseignants novices au sein de l'école secondaire Paul-Germain-Ostiguy. Selon Kutsyuruba et al. (2019), la collaboration fait partie des trois éléments essentiels favorisant l'insertion professionnelle des enseignants novices. Appuyés sur ces auteurs, nous privilégions la création d'un comité collaboratif composé de l'équipe des directions d'école, de l'étudiante-chercheuse, d'enseignants novices volontaires et de deux enseignantes chevronnées

volontaires. Grâce à ce programme en insertion professionnelle ancré dans les besoins réels des enseignants novices du milieu, nous visons à favoriser le bien-être des enseignants en insertion professionnelle de cette école. De plus, l'équipe des directions d'école est présente à toutes les étapes de la recherche-action, car la démarche vise également le développement professionnel de l'équipe des directions d'école afin de favoriser l'insertion professionnelle des enseignants novices de l'équipe. Le comité collaboratif à l'école PGO, permet à tous de réfléchir et de bâtir collectivement un programme en insertion professionnelle et permet à l'équipe des directions d'école de développer son rôle ultime de défenseur des novices. Finalement, notre recherche-action a également la portée sociale de concrétiser des priorités du plan d'engagement vers la réussite (PEVR) du centre de services scolaire des Hautes-Rivières, ainsi qu'un des deux enjeux du projet éducatif de l'école PGO.

2.5 Pertinence scientifique de la recherche

Dans le contexte actuel de pénurie d'enseignants au Québec, au CSSDHR et à l'école secondaire PGO, ainsi que le taux élevé d'abandon de la profession enseignante, il nous apparaît important de se pencher sur la question de l'insertion professionnelle comme stratégie favorable au recrutement, à la rétention et au bien-être du personnel enseignant (Leroux et Mukamurera, 2013). Les écoles en milieu rural vivent de réels défis à attirer et à fidéliser leur personnel, et ce, dû à leur éloignement des centres urbains. De plus, selon la recherche, il est reconnu que l'équipe des directions d'école joue un rôle important dans le processus d'insertion professionnelle des enseignants. L'équipe des directions d'école est le pilier de la construction d'une culture scolaire favorisant l'insertion professionnelle des enseignants novices et doit également encourager le

travail en collégialité afin d'inclure les enseignants novices à l'équipe (Gravelle et Duchesne, 2018). De plus, les besoins de soutien que ressentent les enseignants novices sont nombreux et variés. La finalité première d'un programme en insertion professionnelle est de répondre à cette grande diversité de besoins ressentis chez les enseignants novices (Mukamurera et al., 2013). Notre recherche-action contribue au développement des savoirs au regard des pratiques de l'équipe des directions d'école favorisant l'insertion professionnelle au sein d'une école secondaire rurale, ancrées dans les besoins des enseignants novices. Nous croyons que les apprentissages réalisés par les différents participants dans le cadre de cette recherche-action pourront également outiller d'autres équipes des directions d'école et équipe-écoles désirant améliorer le programme en insertion professionnelle dans leur établissement scolaire. Ces savoirs pourront également être utilisés pour d'éventuelles recherches sur la thématique de l'insertion professionnelle. À la lumière du contexte et de la problématique, nous élaborons un cadre de référence sur lequel repose notre démarche. Le prochain chapitre présente notre cadre de référence.

DEUXIÈME CHAPITRE. CADRE DE RÉFÉRENCE

Différents concepts sont définis dans ce chapitre afin de mieux comprendre les objectifs et les appuis théoriques de la recherche-action. Tout d'abord, un concept primordial sur lequel repose notre recherche-action, est celui d'enseignant novice. Il est défini dans le présent chapitre. Ensuite, le concept de l'insertion professionnelle est défini et présenté en détails, c'est-à-dire-à quoi sert l'IP en milieu scolaire, comment soutenir l'IP en milieu scolaire, et ce, en définissant les besoins des enseignants novices, en définissant les dispositifs et programmes en IP et en définissant les rôles et pratiques de l'équipe des directions d'école à privilégier en contexte d'insertion professionnelle.

1. ENSEIGNANTS NOVICES

1.1 Définir le concept d'enseignants novices

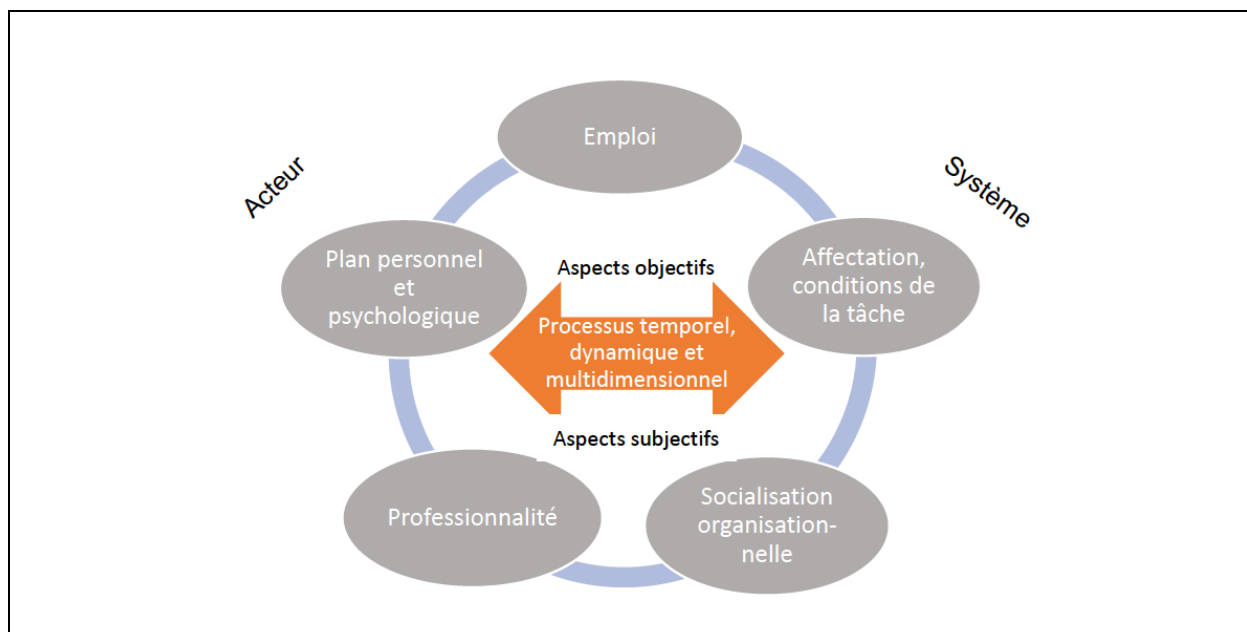
Les écrits antérieurs indiquent que la période de l'insertion professionnelle couvre en moyenne les cinq premières années de la carrière d'un enseignant (Mukamurera, 2014). Par conséquent, nous pouvons en conclure que le concept d'enseignants novices renvoie à un enseignant étant dans ses cinq premières années de carrière.

2. INSERTION PROFESSIONNELLE

2.1 Définir le concept d'insertion professionnelle

Depuis la fin des années 1980, plusieurs chercheurs tentent de définir le concept d'insertion professionnelle. Certains auteurs le définissent comme un processus de transformation, d'autres comme un processus multidimensionnel ou un processus de transition, d'évolution et d'adaptation (Carpentier, 2019). Giguère (2018) stipule que l'insertion professionnelle se caractérise par une prise de conscience, de la part du novice, quant au décalage existant entre la formation et la pratique. Dans le cadre de cette recherche-action, nous privilégions la définition de Mukamurera et al. (2013) précisant que l'insertion professionnelle est un processus multidimensionnel distinguant cinq dimensions complémentaires et interdépendantes. La première dimension de ce processus renvoie à l'intégration sur le marché du travail. La deuxième dimension concerne l'affectation et les conditions de la tâche d'enseignement. La troisième dimension porte sur la socialisation organisationnelle, c'est-à-dire les caractéristiques du milieu, sa culture, ses règles, ses valeurs, ses attentes, etc. La quatrième dimension renvoie à la professionnalité, c'est-à-dire la consolidation des compétences professionnelles vers une efficacité au travail. Finalement, la cinquième dimension, personnelle et psychologique réfère aux aspects affectifs et émotionnels de l'insertion professionnelle (Mukamurera et al., 2013). De plus, appuyés sur des recherches antérieures, nous considérons les cinq premières années de travail comme la période d'insertion professionnelle des enseignants (Martineau et Mukamurera, 2012).

Les cinq dimensions de l'insertion professionnelle telle que conceptualisée par Mukamurera et al. (2013) sont composées de multiples éléments et se complètent dans une dynamique interactive (Carpentier, 2019).



Tiré de la thèse de doctorat de Carpentier (2019).

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

2.1.1 *Intégration au marché du travail*

L'intégration au marché du travail est la première étape de l'insertion professionnelle et la première dimension du modèle de Mukamurera et al. (2013). Cette dimension fait référence aux différentes modalités et caractéristiques des débuts dans la profession, par exemple, la sécurité d'emploi, la nature de la tâche, les délais d'obtention d'un emploi, etc. (Carpentier, 2019). Les

détails relatifs à la réalité de se trouver un emploi et d'amorcer sa carrière représentent la première dimension du concept de Mukamurera et al. (2013).

2.1.2 *Affectation et tâche*

Les conditions relatives à la tâche, référant ainsi au contexte, aux composantes et à la nature de la tâche, représentent la deuxième dimension du modèle privilégié (Mukamurera et al., 2013). Lorsque le novice se fait offrir un contrat, celui-ci reçoit des informations relatives à la durée minimale du contrat, le niveau d'enseignement et la matière enseignée. Certaines informations sont parfois manquantes, par exemple, la composition du groupe-classe, la charge de travail, les composantes de la tâche, etc. (Carpentier, 2019).

2.1.3 *Socialisation organisationnelle*

La troisième dimension du concept d'insertion professionnelle proposé par Mukamurera et al. (2013), renvoie à l'intégration harmonieuse et l'adaptation du novice dans un nouveau milieu possédant déjà ses valeurs, ses règles, ses fonctionnements, etc. Il s'agit du phénomène d'acculturation où le novice doit apprendre à composer dans un système existant et acquérir les connaissances sociales et procédurales qui lui permettront de bien s'intégrer à son nouveau milieu et à sa nouvelle équipe de collègues (Carpentier, 2019). Cette acculturation peut représenter un défi important pour le novice tentant de s'intégrer tout en découvrant les normes implicites (Duchesne et Kane, 2010).

2.1.4 *Professionalité*

Cette dimension réfère au développement et à l'acquisition des différents savoirs et des différentes compétences du novice vers la maîtrise progressive d'une pratique professionnelle. Le novice doit donc s'efforcer de maîtriser sa pratique professionnelle afin de répondre aux attentes du ministère de l'Éducation au regard de douze compétences professionnelles exigées (Gouvernement du Québec, 2020). Il doit donc s'adapter à son nouveau rôle professionnel et tendre à le maîtriser (Carpentier, 2019). Cette dimension réfère également au processus de développement professionnel proposé par Mukamurera (2014) s'amorçant durant la formation initiale, se poursuivant en milieu de travail lors de la période d'insertion professionnelle, pour ensuite s'échelonner tout au long de sa carrière par de la formation continue. Mukamurera (2014), propose cette définition du processus de développement professionnel :

Nous considérons le développement professionnel enseignant comme un processus graduel d'acquisition et de transformation des compétences et des composantes identitaires conduisant progressivement les individus et les collectivités à améliorer, enrichir et actualiser leur pratique, à agir avec efficacité et efficience dans les différents rôles et responsabilités professionnelles qui leur incombent, à atteindre un nouveau degré de compréhension de leur travail et à s'y sentir à l'aise (p. 12).

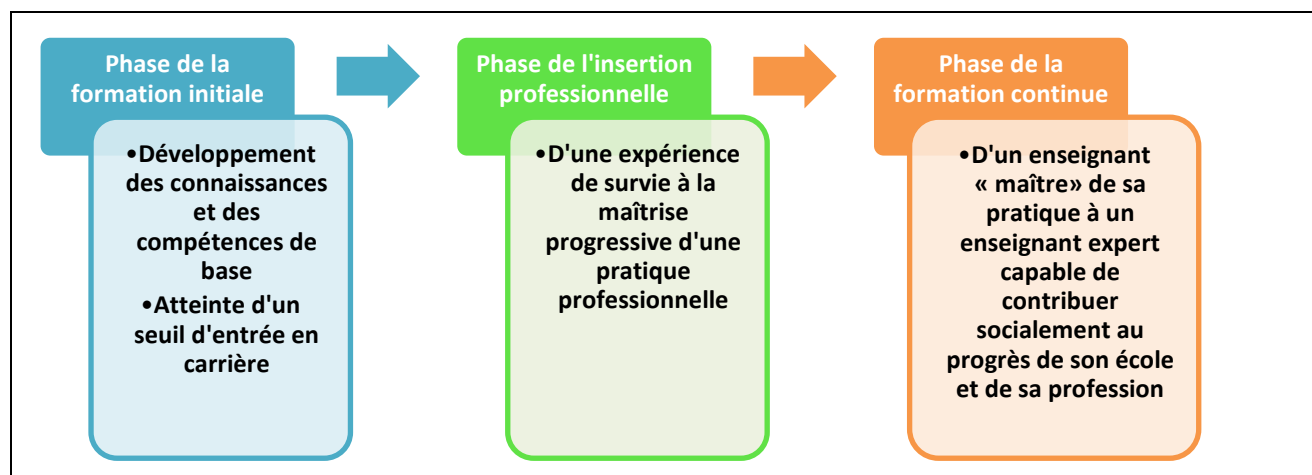


Figure 2. Phases du développement professionnel de l'enseignant de Mukamurera (2014).

2.1.5 *Personnelle et psychologique*

La dernière dimension du modèle d'insertion professionnelle de Mukamurera et al. (2013) renvoie à l'aspect humain et émotif de cette importante étape qui est l'entrée dans la profession. Selon ces auteurs, les débuts dans la profession génèrent des défis de gestion émotionnelle, de bien-être et de développement professionnel. De plus, des études antérieures stipulent que, lors de l'insertion professionnelle, les novices ont besoin de soutien psychologique afin de développer leur confiance en soi, leur estime de soi, leur sentiment d'efficacité, leur capacité à bien gérer leur stress, ainsi que leur engagement et persévérance envers la profession (Carpentier, 2019; Giguère, 2018).

À la lumière de ce processus dynamique et multidimensionnel, nous allons, dans le cadre de cette recherche-action, poser notre regard sur chacune de ces dimensions en lien avec l'insertion

professionnelle des enseignants novices de l'école PGO afin d'élaborer, de façon collaborative, un programme en insertion professionnelle des enseignants novices d'une école secondaire rurale.

2.2 À quoi sert l'insertion professionnelle en milieu scolaire

Selon Leroux et Mukamurera (2013), le milieu de l'éducation a longtemps ignoré les besoins de soutien des enseignants novices les laissant ainsi, seuls dans leur début difficile. Le cadre de référence des enseignants novices est basé sur des savoirs théoriques appris à la formation initiale, ainsi que sur des expériences de stage. Bien que les novices aient passé du temps à l'école, ceux-ci arrivent mal à se construire une représentation exacte du milieu et vivent un choc de la réalité en début de carrière (Leroux et Mukamurera, 2013). Une grande capacité d'adaptation leur est demandée afin d'assimiler, peu à peu, toutes les facettes de leur nouveau rôle d'enseignant (Dufour et al., 2018). À la suite d'une prise de conscience du milieu de l'éducation, certains états, notamment les États-Unis et l'Australie, ont instauré des politiques et des programmes visant à mieux soutenir les novices, et ainsi, contrer l'attrition et ses impacts négatifs (Leroux et Mukamurera, 2013).

Bien que la mise en place d'un programme en insertion professionnelle ne soit pas la seule stratégie pour améliorer la persévérance professionnelle et diminuer l'abandon en début de carrière, elle est toutefois considérée comme une voie prometteuse (Mukamurera et al., 2013). Les PIP visent ultimement à offrir le soutien dont les enseignants novices ont besoin et visent globalement à améliorer la qualité de l'enseignement, à promouvoir le bien-être et la satisfaction au travail des enseignants novices, à augmenter le taux de rétention de ceux-ci, ainsi qu'à améliorer

leurs compétences professionnelles et favoriser la réussite des élèves (Leroux et Mukamurera, 2013). Quelques études documentent les bénéfices des PIP et stipulent qu'ils favoriseraient le recrutement de meilleurs candidats. De plus, les PIP encourageraient les enseignants novices à persévérer dans la profession et auraient, par conséquent, des impacts positifs sur le taux de rétention du personnel (Leroux et Mukamurera, 2013). Les PIP s'orientent vers le développement personnel et la croissance professionnelle des enseignants novices. Ceux-ci s'insèrent donc dans un processus de formation continue. Les PIP jouent donc un rôle important dans le développement de pratiques et de connaissances en début de carrière pour ces enseignants novices (Duchesne et Kane, 2010). Ils valorisent et favorisent le travail collaboratif où les novices vivent des occasions de développer leur sentiment d'appartenance à une communauté professionnelle, ainsi qu'à une profession, tout en développant leur sentiment de bien-être au travail (Duchesne et Kane, 2010).

La période d'insertion professionnelle se doit d'être satisfaisante sur les plans personnel et professionnel si nous souhaitons que les enseignants novices choisissent de rester dans la profession. Pour ce faire, le soutien offert aux novices doit être adapté à leurs différents besoins afin de contrebalancer les difficultés rencontrées dans leur début professionnel (Carpentier, 2019). Selon Nappert (2018), il existe cinq grandes visées aux PIP. La première visée est d'offrir le soutien aux pratiques pédagogiques en développant les compétences professionnelles des novices et en améliorant leur pratique enseignante. La deuxième visée est le développement de l'identité professionnelle des novices en favorisant la connaissance de soi, le développement du sentiment d'appartenance et la construction d'une image positive de soi. La troisième visée est liée à l'information administrative ou syndicale permettant aux novices de recevoir toute l'information nécessaire pour leur entrée en carrière et s'acculturer à leur nouveau milieu. La quatrième visée

permet aux novices de s'intégrer à l'équipe-école par le biais de rencontres d'accueil, de mentorat, de jumelages ou autres dispositifs contrant leur isolement. Puis, enfin, la cinquième visée est liée au développement professionnel, afin de favoriser la pratique réflexive chez les novices et favoriser ainsi, leur persévérance dans la profession et la rétention du personnel enseignant.

Tableau 1. Visées d'un programme en insertion professionnelle en milieu scolaire

Cinq visées d'un programme en insertion professionnelle en milieu scolaire
Soutien aux pratiques pédagogiques
Développement de l'identité professionnelle
Information administrative et syndicale
Intégration à l'équipe-école
Développement professionnel

Tiré de Nappert, 2018.

Les avantages d'un PIP efficace sont nombreux, en commençant par favoriser le recrutement de meilleurs candidats. Également, réduire l'abandon de la profession, augmenter le taux de rétention dans la profession, favoriser la satisfaction au travail, favoriser le développement professionnel, améliorer les pratiques enseignantes, développer le sentiment d'appartenance et le bien-être au travail, établir des ponts entre la formation initiale et la classe, ainsi que favoriser l'apprentissage des élèves. À cette liste, s'ajoutent les avantages pour l'équipe-école, soit le partage d'expertises entre enseignants chevronnés et novices, la valorisation des enseignants chevronnés, le développement d'une culture de collaboration au sein de l'équipe-école, le développement d'une ambiance positive et accueillante dans le milieu, et à court-moyen terme, réduire l'investissement financier dans le recrutement et le remplacement des enseignants (Nappert, 2018).

2.3 Comment soutenir l'insertion professionnelle en milieu scolaire

2.3.1 Besoins de soutien des enseignants novices en insertion professionnelle

Dans le cadre de cette recherche, nous posons notre regard sur les besoins de soutien des enseignants novices en contexte d'insertion professionnelle à l'école PGO. Cette partie de chapitre est donc essentielle afin de définir la notion de besoins de soutien appuyée sur des recherches antérieures. En ce qui nous concerne, nous adhérons à la définition de Giguère (2018) qui propose de percevoir le concept de besoins de soutien comme le désir de recevoir de l'aide relativement à un aspect de l'insertion ou de la profession jugé difficile, négligé, insatisfaisant ou à améliorer. Le concept de besoin de soutien renvoie donc à un manque à combler ou à une difficulté à surmonter, pour laquelle l'enseignant novice souhaiterait recevoir de l'aide (Giguère, 2018). Carpentier (2019) nous présente la liste des trente-et-un besoins de soutien en IP recensés par Mukamurera et Martineau (2013). Afin de poursuivre nos objectifs de recherche, nous appuyons notre recherche-action sur ces besoins mis en lumière dans la recherche de Mukamurera et Martineau (2013).

Tableau 2. Besoins de soutien des enseignants novices recensés par Mukamurera et Martineau (2013)

Typologie des besoins de soutien des enseignants novices selon Carpentier et al.	
Besoins liés à la socialisation organisationnelle	<ul style="list-style-type: none"> • Familiarisation du nouvel enseignant dans son environnement de travail • Intégration à l'équipe-école • Familiarisation au fonctionnement et à la culture de l'école • Connaissances des attentes institutionnelles à leur égard
Besoins liés à l'enseignement	<ul style="list-style-type: none"> • Appropriation et mise en œuvre des orientations du PFEQ • Planification de l'enseignement et des situations d'apprentissage • Évaluation des apprentissages des élèves • Utilisation de différentes méthodes d'enseignement • Exploitation pédagogique des TIC dans l'enseignement et l'apprentissage des élèves
Besoins liés à la gestion de classe	<ul style="list-style-type: none"> • Choix des moyens permettant de régler les problèmes avec les élèves présentant des comportements inappropriés • Motivation des élèves qui montrent peu d'intérêt pour la matière et le travail scolaire • Maintien d'un climat de classe propice aux apprentissages
Besoins liés à la différenciation pédagogique	<ul style="list-style-type: none"> • Proposer des défis appropriés aux élèves particulièrement avancés ou à haut potentiel • Répondre aux besoins des élèves à risque ou en difficulté d'apprentissage (autre que les EHDAA) • Favoriser l'intégration pédagogique et sociale des élèves qui présentent des difficultés d'apprentissage, d'adaptation ou un handicap (EHDAA) • 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 • Gérer les différences dans la classe et le rythme d'apprentissage • Faire de la différenciation pédagogique
Besoins de nature personnelle et psychologique	<ul style="list-style-type: none"> • Être rassuré et confirmé dans ce qu'il fait • Écoute, empathie, encouragement, confiance en soi (soutien émotionnel) dans les moments difficiles ou lors de doutes • Gestion du stress inhérent à l'entrée en carrière et aux conditions d'insertion difficiles • Développement professionnel (connaissance de soi, confiance en soi, sentiment d'efficacité, image positive de soi comme enseignant) • Développement d'un sentiment d'appartenance à la profession • Persévérance dans la profession enseignante • Maintenir un rapport positif à la profession

Tiré de Carpentier (2019).

Dans sa typologie, Carpentier (2019) classe les différents besoins en cinq types de besoins appuyée sur le cadre conceptuel de Mukamurera et al., (2013). Les besoins de soutien peuvent nécessiter de l'aide liée à la socialisation organisationnelle (familiarisation aux différents aspects du nouveau milieu de travail), à l'enseignement, à la gestion de la classe, à la différenciation pédagogique ou la sphère personnelle et psychologique (Carpentier, 2019). À cette liste, certains auteurs ajoutent des besoins de soutien liés à la collaboration que nous avons ajoutés dans nos tableaux de synthèses théoriques (Boies et Portelance, 2014; Bouthiette, 2013; Fréchette, 2013; Kutsyuruba et al., 2019 et Nappert, 2018). Dans les besoins de soutien liés à la collaboration, nous retrouvons, entre autres, le besoin de collaborer avec des collègues enseignants (Boies et Portelance, 2014 et Kutsyuruba et al., 2019). Également, le besoin de consulter de façon formelle et informelle ses collègues et mentors se retrouve dans la liste des besoins en IP liés à la collaboration (Fréchette, 2013; Kutsyuruba et al., 2019; Nappert, 2018). Finalement, le besoin de partager et échanger son vécu, ses expériences et du matériel avec ses collègues enseignants en toute confiance s'ajoute à la liste des besoins liés à la collaboration en contexte d'insertion professionnelle (Boies et Portelance, 2014; Bouthiette, 2013; Kutsyuruba et al., 2019). La figure suivante présente les six catégories de besoins des enseignants en insertion professionnelle.

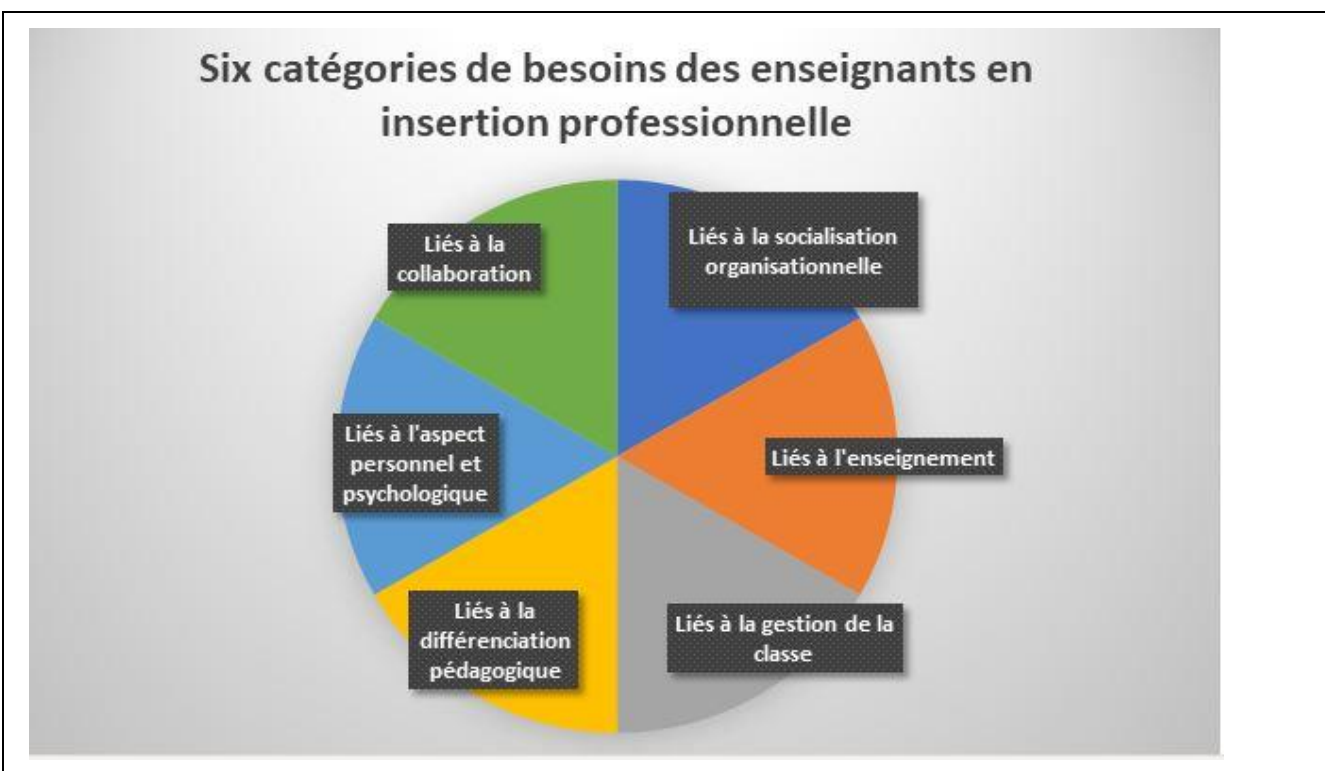


Figure 3. Six catégories de besoins des enseignants en insertion professionnelle

À la lumière de ces besoins de soutien reconnus par la recherche, certains auteurs croient que les programmes d'IP basés sur ces différents besoins peuvent améliorer l'efficacité des enseignants novices, favoriser leur sentiment de satisfaction et augmenter le taux de rétention de ceux-ci dans la profession (Giguère, 2018). De plus, le concept de soutien formel est défini par Martineau et Mukamurera (2013) comme un soutien offert de façon officielle et systématique à l'intérieur même d'un programme en insertion professionnelle et formellement implanté dans un établissement scolaire ou un centre de services scolaire. Ces mêmes auteurs définissent le soutien informel comme une aide ou un soutien reçu de façon spontanée et ponctuelle non-rattaché ou relié à un programme en insertion professionnelle. Peu importe qu'il s'agisse de soutien formel ou

informel, ces deux types de soutien figurent à la liste des besoins des enseignants novices liés à la collaboration.

2.3.2 *Développer des dispositifs et des programmes en insertion professionnelle*

Le concept de dispositif en insertion professionnelle renvoie, quant à lui, à un outil ou à une mesure de soutien plus spécifique, inscrit dans un programme en insertion professionnelle (Mukamurera et Martineau, 2012; Leroux et Mukamurera, 2013). Un dispositif en insertion professionnelle peut être, par exemple, du mentorat, des groupes de discussion, l'assignation d'une personne-ressource, la distribution d'une trousse d'accueil, etc. (Mukamurera et Martineau, 2012). Dans le cadre de sa recherche, Carpentier (2019) a présenté le tableau des dix-huit mesures de soutien possibles et répertoriées par une recherche antérieure de Mukamurera et Martineau (2013). Dans le cadre de notre recherche-action, nous privilégions cette liste de dispositifs visant l'IP des enseignants novices.

Tableau 3. Mesures de soutien possibles aux enseignants novices recensées par Mukamurera et Martineau (2013).

Mesures de soutien possibles aux enseignants novices
<ul style="list-style-type: none"> ● Réunion ou rencontre d'information ● Présentation à l'équipe-école ● Trousse d'accueil ● Portail d'information ● 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 pratique professionnelle ● 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

Tiré de Carpentier (2019).

Le concept de programme en insertion professionnelle réfère à un ensemble de dispositifs et de procédures institutionnelles prévus dans l'optique d'accueillir ou d'intégrer les enseignants novices (Mukamurera et Martineau, 2012; Leroux et Mukamurera, 2013). Pour être efficace, un programme en insertion professionnelle doit présenter certaines caractéristiques, c'est-à-dire offrir un dispositif de mentorat pour lequel les mentors sont formés, offrir du soutien psychologique, pédagogique et socioprofessionnel, être basé sur des objectifs clairs, offrir un support administratif, offrir une diversité de mesures complémentaires, prévoir une réduction de la tâche et ne pas viser l'évaluation des novices (Martineau et Mukamurera, 2012).

2.3.2.1 Conditions de réussite d'un programme en insertion professionnelle

Plusieurs recherches affirment qu'il est primordial de s'attarder aux besoins des enseignants novices ainsi qu'aux capacités et aux ressources du milieu pour implanter et gérer un programme en insertion professionnelle. Un PIP efficace devrait tout d'abord répondre aux différents besoins des enseignants novices, tout en leur permettant de développer leur capacité à réfléchir à leur propre apprentissage et à leurs besoins de développement (Leroux et Mukamurera, 2013). Le tableau suivant, basé sur différents auteurs (Leroux et Mukamurera, 2013; Mukamurera et al., 2013; Nappert, 2018), fait état de la liste des conditions de réussite d'un programme en insertion professionnelle en milieu scolaire.

Tableau 4. Conditions d'efficacité d'un programme en insertion professionnelle

Conditions d'efficacité d'un programme en insertion professionnelle	
Éléments présents à cocher	✓
1. Être basé sur des objectifs clairs, appuyés sur la recherche et correspondant aux besoins des enseignants novices.	
2. Répondre aux besoins personnels et professionnels des novices afin d'offrir du soutien psychologique, pédagogique et socioprofessionnel.	
3. Être rigoureusement et activement supervisé par la direction faisant preuve de compréhension envers les novices.	
4. Mettre en place un comité de coordination afin d'assurer un suivi du PIP.	
5. Être pluriel, car la diversité et la complémentarité des dispositifs permettent de répondre aux besoins variés des novices, et ce, sur une période de deux ou trois ans.	
6. Impliquer des enseignants d'expérience dans l'actualisation du PIP.	
7. Être planifié dans un calendrier de mise en œuvre à respecter, tout en demeurant flexible selon les besoins des novices.	
8. Rendre les dispositifs accessibles en tout temps, peu importe le moment d'arrivée des novices.	
9. Valoriser le PIP et tous ses acteurs pour leur investissement et les retombées, et ce, en construisant une culture de soutien.	
10. Être implanté avec constance, et en faire la promotion, afin que tous les acteurs ciblés puissent en bénéficier et en être informés.	
11. Inclure la formation des administrateurs et des intervenants impliqués.	
12. Être articulé dans un esprit de collaboration et de partenariat entre les acteurs éducatifs du milieu.	
13. Tenir compte des conditions de travail des novices, de leurs connaissances et de leurs expériences.	
14. Permettre aux novices de vivre des occasions de réfléchir sur leur pratique en favorisant le développement de leur capacité à identifier leur propre apprentissage, leurs forces et leurs besoins de développement.	
15. Fixer, pour tous les enseignants, des attentes en harmonie avec le projet éducatif de l'école.	
16. Inclure un système d'évaluation formative pour les novices et leur offrir régulièrement de la rétroaction.	
17. Mettre à la disposition du PIP, un budget spécifique et des ressources humaines appropriées.	
18. Prévoir des moments et des modalités d'évaluation du PIP, afin de déterminer l'efficacité des dispositifs, et d'ajuster, le cas échéant.	

2.3.2.2 Difficultés rencontrées dans l’implantation et la gestion d’un programme en insertion professionnelle

Malgré la volonté des milieux d’offrir un PIP pour soutenir les enseignants novices, les équipes-écoles et les commissions scolaires sont confrontées à certaines difficultés. Les principales difficultés relatives à ce dossier se situent dans la gestion du temps et la gestion budgétaire. La difficulté à concilier les disponibilités des acteurs impliqués, le manque de temps pour actualiser les dispositifs prévus, le financement insuffisant et la faible mobilisation de la direction, des enseignants chevronnés et des enseignants novices peuvent également faire partie des difficultés rencontrées en contexte d’implantation et de gestion d’un PIP (Mukamurera et al., 2013).

Tableau 5. Difficultés rencontrées dans l’implantation et la gestion d’un programme en insertion professionnelle

Difficultés rencontrées dans l’implantation et la gestion d’un PIP
1. Problème quant à la gestion du temps (manque de temps, difficulté à trouver un horaire compatible pour tous, etc.)
2. Problèmes budgétaires
3. Faible mobilisation des directions d’écoles
4. Faible mobilisation des enseignants novices
5. Faible mobilisation des enseignants chevronnés
6. Faible mobilisation des équipes-écoles
7. Difficulté de recrutement des intervenants externes (CP, consultant, etc.)
8. Manques de ressources matérielles (outils technologiques, matériel spécifique lié à certains projets ou dispositifs, etc.)

2.3.3 *Rôles et pratiques des directions d'école à privilégier*

2.3.3.1 Définir le concept de rôles et de pratiques des directions d'école

Le concept de rôles des directions d'école est défini par Royal (2007) comme l'ensemble des comportements récurrents adoptés par un individu, s'observant dans les activités réalisées. Il se définit également par l'ensemble des attentes associées à ce rôle, d'un côté, celles émises par les acteurs interactionnels, et d'un autre côté, celles attendues de la personne même jouant ce rôle, et ce, à l'égard de son propre rôle (Royal, 2007). De plus, des études antérieures soulignent que la direction d'école joue un rôle prédominant dans le processus de l'insertion professionnelle et de la rétention du personnel enseignant (Gravelle et Duchesne, 2018; Whitaker et al., 2019). Ces auteures stipulent que les directions d'école jouent un rôle de piliers au regard de la construction d'une culture scolaire favorable à l'insertion professionnelle des enseignants novices dans leur école. Les directions d'école doivent développer, au sein de leur équipe, une vision partagée et une responsabilité collective de l'insertion professionnelle des enseignants novices qu'ils accueillent (Gravelle et Duchesne, 2018).

Afin de définir le concept de pratique de gestion, nous nous appuyons sur le dictionnaire actuel de l'éducation (Legendre, 2005). La définition d'une pratique réfère à la manière habituelle d'agir, propre à un individu ou à un groupe. Elle réfère également à un ensemble d'habiletés acquises par un individu ou par un groupe par l'exercice régulier d'une activité. Finalement, une pratique administrative en éducation renvoie à l'ensemble des façons de faire, et ce, associées à la mise en œuvre des politiques, des règles et des procédures (Legendre, 2005).

Cette partie de chapitre présente le rôle ultime de défenseur des novices des directions d'école au regard de l'insertion professionnelle, ainsi que les six sous-rôles, accompagnés des pratiques reconnues favorisantes par la recherche afin de veiller à l'insertion professionnelle des enseignants novices. Tel que mentionné précédemment, nous considérons les pratiques de gestion comme un ensemble de façons de faire associées à la mise en œuvre des politiques, des règles et des procédures (Legendre, 2005). Rappelons également que nous considérons le concept de rôles de la direction d'école comme un ensemble de comportements récurrents adopté par un individu, se définissant par l'ensemble des attentes associées à ce rôle (Royal, 2007). Nous présentons tout d'abord, dans cette partie de chapitre, la dimension formelle du rôle de la direction d'école appuyée sur la LIP ainsi que les compétences professionnelles requises pour la gestion d'un établissement scolaire proposées par le MEESR.

2.3.3.2 Dimension légale de la fonction de direction d'école

L'article 96.12 de la loi sur l'instruction publique indique clairement que la direction d'école doit s'assurer de la qualité des services éducatifs dispensés dans l'école. Dans ses pratiques administratives, éducatives et pédagogiques, la direction d'école doit viser la réussite de tous les élèves de son établissement (Gouvernement du Québec, 2017). De plus, dans l'article 96.21 de la LIP (Gouvernement du Québec, 2017), la direction d'école a la responsabilité de gérer le personnel, de déterminer les tâches, de s'assurer que les membres du personnel connaissent la régie interne de l'école, de voir également à l'organisation des activités de perfectionnement en respectant les dispositions des conventions collectives. Cet article de la LIP s'approche des

pratiques de gestion reliées à l’insertion professionnelle, sans toutefois n’avoir aucune obligation légale de s’y attarder.

Les dix compétences professionnelles requises pour la gestion d’un établissement scolaire nous informent également du rôle de la direction d’école auprès des enseignants novices.

Tableau 6. Compétences professionnelles requises pour la gestion d’un établissement (Gouvernement du Québec, 2008).

Compétences professionnelles requises pour la gestion d’un établissement scolaire
Gestion des services éducatifs de l’établissement
<ul style="list-style-type: none"> • Structurer une organisation scolaire centrée sur les besoins éducatifs des élèves • Soutenir le développement de pratiques éducatives adaptées aux besoins des élèves
Gestion de l’environnement éducatif de l’établissement
<ul style="list-style-type: none"> • Assister le conseil d’établissement dans l’exercice du rôle qui lui est conféré par la loi • Diriger l’élaboration d’un projet d’établissement et la mise en œuvre d’un plan de réussite axée sur la réussite des élèves • Soutenir le développement de collaboration et de partenariats axés sur la réussite des élèves
Gestion des ressources humaines de l’établissement
<ul style="list-style-type: none"> • Assurer l’agir compétent dans sa pratique et dans celle de chaque membre du personnel • Assurer l’agir compétent dans l’action de chaque équipe de travail de l’établissement • Assurer le développement de ses compétences et de celles de tous les membres du personnel
Gestion administrative de l’établissement
<ul style="list-style-type: none"> • Gérer avec efficacité et efficience les ressources financières • Gérer avec efficacité et efficience les ressources matérielles

Tiré de Fréchette (2013).

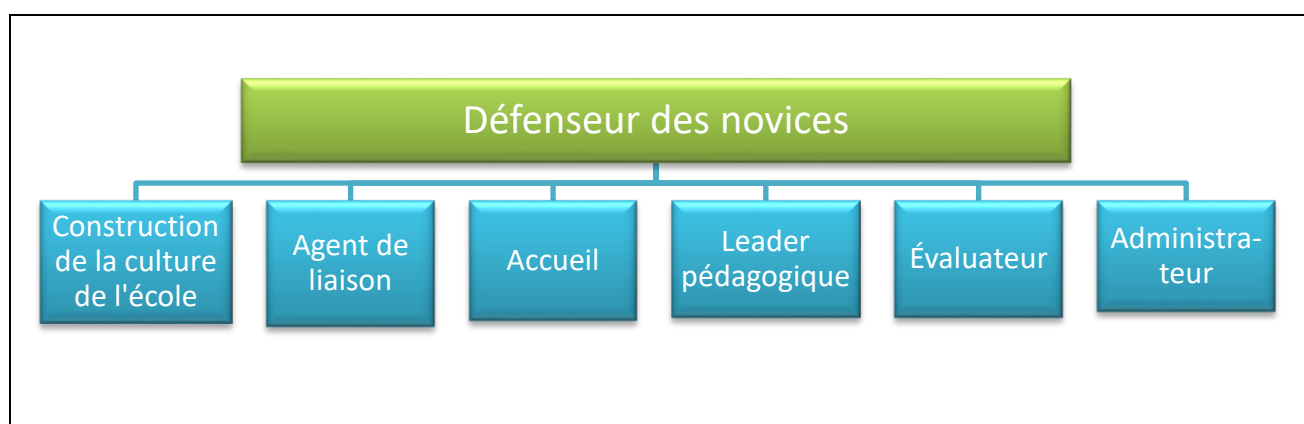
Certaines de ces compétences renvoient à la responsabilité de la direction d'école à répondre aux besoins des enseignants novices. Par exemple, la deuxième compétence, soutenir le développement des pratiques éducatives adaptées aux besoins des élèves, implique l'action de veiller à offrir du soutien et de l'accompagnement aux membres du personnel en insertion professionnelle (Fréchette, 2013). De plus, la sixième compétence, assurer l'agir compétent dans sa pratique et de celle de chaque membre du personnel, fait référence à la responsabilité de la direction d'école de fournir les conditions et les informations nécessaires à la réalisation des tâches octroyées. La direction doit également nommer clairement ses attentes à l'égard du personnel et agir de façon à faire évoluer de façon positive les situations difficiles (Fréchette, 2013). Finalement, la huitième compétence, assurer le développement de ses compétences et de celles de tous les membres du personnel, permet d'associer deux pratiques de la direction à l'égard des enseignants novices. Dans un premier temps, la direction doit favoriser la collaboration et l'accompagnement par les pairs, et ce, plus particulièrement pour les enseignants novices. Cette pratique favorise le soutien offert aux novices et brise l'isolement de ceux-ci (Fréchette 2013). Finalement, nous croyons qu'une direction d'école exerçant une pratique réflexive sur elle-même au regard de l'insertion professionnelle sera davantage portée à adapter et modifier ses pratiques favorisant l'insertion professionnelle des enseignants novices qu'elle accueille. Le référentiel des compétences professionnelles requises pour la gestion d'un établissement scolaire (Gouvernement du Québec, 2008) présente clairement et implicitement le rôle prédominant de la direction d'école au regard de l'accompagnement des enseignants en début de carrière.

2.3.3.3 Défenseur des novices : rôle ultime des directions d'école

Plusieurs études antérieures portent sur la notion de rôle au regard du soutien apporté aux enseignants novices par les administrateurs scolaires. Plusieurs auteurs présentent le rôle de l'administrateur scolaire comme un leader et comme celui qui a le pouvoir d'influencer son organisation et son personnel (Fréchette, 2013). C'est dans cette perspective d'influence de la direction d'école en contexte d'insertion professionnelle des enseignants novices, que nous définissons le rôle ultime de défenseur des novices et les six sous-rôles que doit jouer une direction d'école afin de favoriser l'insertion professionnelle dans son établissement.

Ce rôle ultime de défenseur des novices exprime bien la place importante de la direction d'école dans l'insertion professionnelle des enseignants novices. Un programme en insertion professionnelle repose tout d'abord sur un fort leadership de la direction d'école (Fréchette, 2013). L'accompagnement des novices et le développement d'une culture de collaboration afin de mener l'équipe à percevoir l'insertion professionnelle comme une responsabilité partagée, devraient se retrouver dans la liste des priorités d'une direction d'école (Fréchette, 2013). Le pouvoir de bonifier et adapter les dispositifs d'IP dans son école lui appartient, ainsi que le pouvoir de favoriser le développement professionnel des novices, les incitant ainsi, à briser l'isolement et à développer leurs compétences (Fréchette, 2013). Ce rôle de défenseur des novices peut se traduire en différentes actions concrètes, par exemple, en s'assurant que les novices aient tout le matériel nécessaire, organiser des groupes de discussion, organiser du soutien pour leur planification, etc. (Fréchette, 2013). En répondant aux besoins des enseignants novices, la direction d'école influence le bien-être du novice et encourage ainsi sa rétention à l'école et sa persévérance dans la profession

(Fréchette, 2013). Afin de mieux comprendre les rôles et pratiques de la direction d'école au regard de l'insertion professionnelle des enseignants novices, nous privilégions le modèle de Fréchette (2013) déclinant en six sous-rôles le rôle ultime du défenseur des novices en proposant un cadre de pratiques concrètes permettant d'influencer l'insertion professionnelle des enseignants en début de carrière.



Tiré de Fréchette (2013).

Figure 4. Rôles joués par les directions d'établissements scolaires au regard de l'IP.

2.3.3.3.1 Rôle de constructeur de la culture de l'école

Selon Fréchette (2013) une culture d'école positive est le cœur du développement d'un établissement et favorise le développement professionnel du personnel. En partageant des valeurs pédagogiques et éducatives, l'équipe s'engage vers une mission commune en partageant la responsabilité de la réussite des élèves. La direction d'école est la personne ayant le pouvoir d'influencer cette culture en permettant la mise en place de conditions favorables à la création et au développement de cette culture scolaire positive. Par exemple, une direction d'école peut organiser des temps de planification communs entre enseignants de mêmes matières, offrir des

libérations afin de permettre aux enseignants novices de participer aux activités liées à leur insertion professionnelle, s'assurer que les novices reçoivent toutes les informations et le matériel nécessaire à leur fonction, offrir un programme de mentorat entre enseignants novices et enseignants chevronnés, etc. Par cette panoplie d'interventions possibles auprès de son personnel, la direction d'école favorise une culture organisationnelle positive et favorable à l'intégration des novices dans la profession. Bon nombre d'auteurs mettent en lumière les besoins des novices à participer à un programme en insertion professionnelle rigoureux (Nappert, 2018). Il revient donc à la direction d'école de réfléchir et de s'intéresser aux besoins réels des novices, ainsi que de s'asseoir avec son équipe afin de planifier la mise en place d'un PIP rigoureux, proposant une diversité de dispositifs répondant aux divers besoins des novices (Nappert, 2018).

2.3.3.3.2 Rôle d'agent de liaison

Selon Fréchette (2013), diffuser aux enseignants novices toutes les informations pertinentes à la vie et au fonctionnement de l'école, ainsi que solliciter leur appui pour le bien-être de l'école, font partie des responsabilités qui incombent la direction d'école dans la réalisation de ce rôle. La direction doit aider à créer le réseau dans lequel le novice gravitera et lui communiquer les valeurs, les règles, toutes les informations relatives au PIP, ainsi que les attentes claires à son égard. Afin de veiller à offrir tout le soutien nécessaire aux novices, la direction d'école devra solliciter les enseignants chevronnés possédant les attitudes, aptitudes et intérêts à faire partie des mentors de l'école. Des temps de libération et de planification communs pourront être privilégiés par la direction d'école afin de susciter la collaboration et la pratique réflexive des enseignants novices. De plus, la planification des étapes et des moments opportuns pour bien déployer les dispositifs en IP tout au long de l'année scolaire devra être assurée par la direction d'école. Ainsi,

en s'assurant de la qualité du programme en insertion professionnelle offert dans son établissement et en communiquant toutes les informations relatives aux tâches et au fonctionnement l'école, la direction d'école voit à répondre aux besoins des novices liés à l'information nécessaire du milieu.

Par ses pratiques favorisant l'insertion professionnelle du novice, la direction d'école contribue à son intégration dans son nouveau milieu de travail et y permet une adaptation facilitée (Fréchette, 2013). Par ailleurs, selon Nappert (2018), offrir une information continue est au cœur d'une insertion professionnelle réussie. L'information devrait circuler avant, pendant et après l'accueil des enseignants novices. Par exemple, la chercheure propose la distribution d'une trousse d'accueil contenant une panoplie d'informations utiles à l'intégration des novices (les clés, l'utilisation du photocopieur, le service du secrétariat, les procédures, les politiques, l'emplacement du matériel, les ressources disponibles, etc.). Cette source d'information disponible en tout temps pour le novice fait partie des responsabilités que la direction d'école doit assumer dans ce rôle d'agent de liaison.

2.3.3.3.3 Rôle d'accueil

Selon Fréchette (2013), la direction d'école doit démontrer aux enseignants novices qu'ils sont précieux, importants et les bienvenus à l'école. Une grande disponibilité des directions d'école à l'égard des novices est primordiale afin de répondre à leurs questions et leur donner des conseils. La disponibilité, l'accessibilité et les encouragements de la direction d'école influencent le novice dans son désir de rester dans la profession. Cela exige une présence de la direction d'école dans l'établissement et un souci d'être à l'écoute pour les enseignants en début de carrière. Il revient à la direction d'école d'accueillir les enseignants novices et de faciliter leur intégration au milieu et

leur insertion dans la profession. La compréhension de la direction d'école à l'égard du manque d'expérience fait également partie de ce rôle qui incite davantage les novices à aller consulter et se confier à celle-ci. De plus, établir une relation positive avec le novice, lui offrir de l'aide, ainsi que prendre soin de présenter le novice à l'équipe et lui faire visiter l'école, font partie des pratiques favorisant l'IP reliées au rôle d'accueil. Toutes les pratiques nommées dans le rôle d'accueil répondent aux besoins de soutien affectifs des enseignants novices et influencent ceux-ci à s'ouvrir avec confiance au milieu et à leur nouvelle profession (Fréchette, 2013).

De plus, Nappert (2018), propose d'offrir du soutien aux novices et de les valoriser au sein de l'équipe-école. Par exemple, selon cette chercheuse, fournir du soutien administratif pour la paperasse à laquelle les novices sont confrontés sans expérience, peut être une des clés pour favoriser l'IP des enseignants en début de carrière. De plus, il faut trouver le moyen d'impliquer davantage de membres du personnel dans le processus d'insertion professionnelle des novices, afin que ce processus devienne une responsabilité partagée au sein de l'équipe. Cette implication pourrait être valorisée par une reconnaissance des initiatives de collaboration, par la nomination de personnes responsables de certains dispositifs reliés à l'IP, ou bien, par du temps supplémentaire accordé pour l'accompagnement des enseignants novices.

2.3.3.3.4 Rôle de leader pédagogique

Selon Fréchette (2013), la direction d'école a une grande influence dans le développement professionnel du novice, en débutant par la précision des besoins de formation du novice, et en organisant ses activités de perfectionnement. Ce rôle devrait être une priorité pour les directions d'école, puisque cela aide les novices à devenir des professionnels veillant à la réussite des élèves.

Par ce rôle de leader pédagogique, la direction d'école soutient les novices dans leur développement professionnel. Leurs discussions pédagogiques favorisent la pratique réflexive chez les novices et contribuent à la création d'une équipe d'enseignants engagés vers la réussite des élèves. Les directions d'école doivent également encourager les novices à expérimenter des pratiques gagnantes, doivent observer la prestation de travail des novices en classes, et ainsi, être en mesure de leur offrir une rétroaction honnête, positive et constructive afin d'influencer la rétention des enseignants dans la profession. Cette rétroaction vise l'amélioration plutôt que la critique, et une communication constante entre les novices et la direction d'école est essentielle au développement professionnel de ceux-ci. Afin de remplir ce rôle de leader pédagogique, une direction d'école peut soutenir le novice dans la gestion de la classe et les communications aux parents, fixer des attentes réalistes et les nommer clairement aux novices, etc. Les pratiques de ce rôle de leader pédagogique répondent aux besoins liés à l'enseignement des novices. De plus, Nappert (2018) affirme que les directions d'école auraient intérêt à soutenir les pratiques pédagogiques fondées sur des données probantes et s'inspirer de la recherche pour veiller au développement professionnel de leur équipe.

2.3.3.3.5 Rôle d'évaluateur

Selon, Fréchette (2013), en début de carrière, les enseignants novices doivent se faire évaluer par la direction d'école afin de recevoir une appréciation de leur prestation de travail, leur permettant ainsi l'accessibilité à de futurs contrats. La direction d'école a donc une grande influence sur les débuts dans la profession enseignante des novices. À titre d'évaluateur, la direction d'école doit donner régulièrement de la rétroaction aux novices. De plus, dans le cadre des responsabilités liées à ce rôle, la direction doit expliquer, dès l'arrivée du novice dans l'équipe,

le processus d'évaluation, planifier avec le novice les moments d'observation en classe à l'avance, les aider à se fixer des objectifs réalistes pour leur développement professionnel, ainsi que combiner la rétroaction formelle et informelle. La direction d'école, doit, dans son rôle d'évaluateur, poser un jugement sur la pratique du novice. Pour ce faire, la direction d'école doit évaluer le rendement des novices selon les compétences de la profession enseignante (Gouvernement du Québec, 2001) et le niveau d'expérience de l'enseignant novices. Par ailleurs, Nappert (2018) suggère aux directions d'école d'offrir de la reconnaissance aux enseignants novices de façon formelle et informelle. La direction doit démontrer de la confiance en les novices, souligner leurs bons coups, leur donner plus de latitude, les écouter et les impliquer dans les processus décisionnels afin de reconnaître leur expertise. Toutes ces pratiques renvoient aux besoins des novices liés à l'enseignement.

2.3.3.3.6 Rôle d'administrateur

Toujours selon Fréchette (2013), ce rôle d'administrateur réfère davantage au pouvoir de la direction à influencer les conditions de travail des enseignants novices. Selon la recherche, les novices ne devraient pas être assignés aux tâches les plus lourdes et ceux-ci devraient enseigner la matière pour laquelle ils sont formés. Les tâches lourdes (classes difficiles, multiples planifications, multiples matières, etc.) et les tâches hors certification nuisent au bien-être physique et mental des enseignants en début de carrière. Fréchette (2013), propose également de veiller à alléger les tâches des enseignants novices afin de faciliter leur insertion professionnelle et leur persévérance dans la profession. Parmi les pratiques du rôle d'administrateur favorisant l'insertion professionnelle des enseignants novices, les directions d'école peuvent tenter d'embaucher les novices suffisamment longtemps avant le début des classes afin qu'ils aient le temps de s'installer et de bien se préparer. Elles peuvent également tenter d'aménager des horaires cycles permettant des moments d'échanges entre novices et mentors. Ces différentes pratiques de la direction d'école liées au rôle d'administrateur favorisent l'insertion professionnelle et la persévérance dans la profession. Nappert (2018), propose également aux directions d'école de veiller à réduire les tâches et responsabilités des novices afin de leur permettre de s'adapter à leur nouveau milieu professionnel. Un ajustement de la tâche, par exemple, une réduction des tâches connexes à l'enseignement (activités parascolaires) pourrait faciliter une intégration progressive et harmonieuse pour le novice dans la profession. Ainsi, du temps dans leur tâche pourrait être aménagé pour participer à des activités du programme en insertion professionnelle.

Tous ces rôles peuvent être interreliés et peuvent se compléter afin de veiller à l'insertion professionnelle des enseignants novices. Certaines pratiques de la direction d'école peuvent

remplir les responsabilités liées à différents rôles à la fois. Finalement, la multiplicité des actions entreprises par la direction d'école influence assurément l'entrée dans la profession des enseignants novices, veille à répondre à leurs différents besoins et favorise la persévérance de ceux-ci dans la profession.

Dans ce chapitre, nous avons présenté le cadre de référence propre à inspirer les actions de recherche et d'éducation inhérentes à notre recherche-action. Dans le prochain chapitre, nous présentons la démarche méthodologique qui sous-tend cette recherche.

TROISIÈME CHAPITRE. DÉMARCHE MÉTHODOLOGIQUE

Selon Savoie-Zajc et Karsenti (2018), l'une des questions importantes relative à une démarche de recherche est « comment faire une recherche ? ». Cette question appelle à des réponses pratiques au regard de la méthodologie de recherche à utiliser, ainsi qu'aux moyens opérationnels pour réaliser la recherche. Notre méthodologie choisie est celle de la recherche-action. Dans ce chapitre, des détails relatifs à la méthodologie de la recherche-action sont présentés. De plus, une partie de ce chapitre décrit la constitution de l'équipe collaborative. Vous trouverez également les dispositifs et instruments de collecte de données, les instruments d'analyse de données, le résumé de la démarche méthodologique, les présupposés de l'étudiante-chercheuse au regard de la recherche-action et les critères de validité associés, puis enfin, les considérations éthiques de l'étudiante-chercheuse.

1. RECHERCHE-ACTION

Le terme recherche-action est attribué à Kurt Lewin, praticien-chercheur américain en psychologie sociale, au milieu des années 40. Celui-ci croit qu'à travers la recherche-action, des avancées théoriques peuvent être réalisées en même temps que des changements sociaux. Ainsi, selon Lewin, la recherche-action permet de comprendre et de transformer le monde naturel, social et humain. C'est en 1953 que Stephen Corey transpose la recherche-action pour la première fois dans le monde de l'éducation (Guay et Prud'homme, 2016). De plus, pour John Dewey, la connaissance trouve sa source dans l'action collaborative des chercheurs et des praticiens sur le terrain. Ce chercheur américain est considéré comme un des précurseurs de la recherche-action en

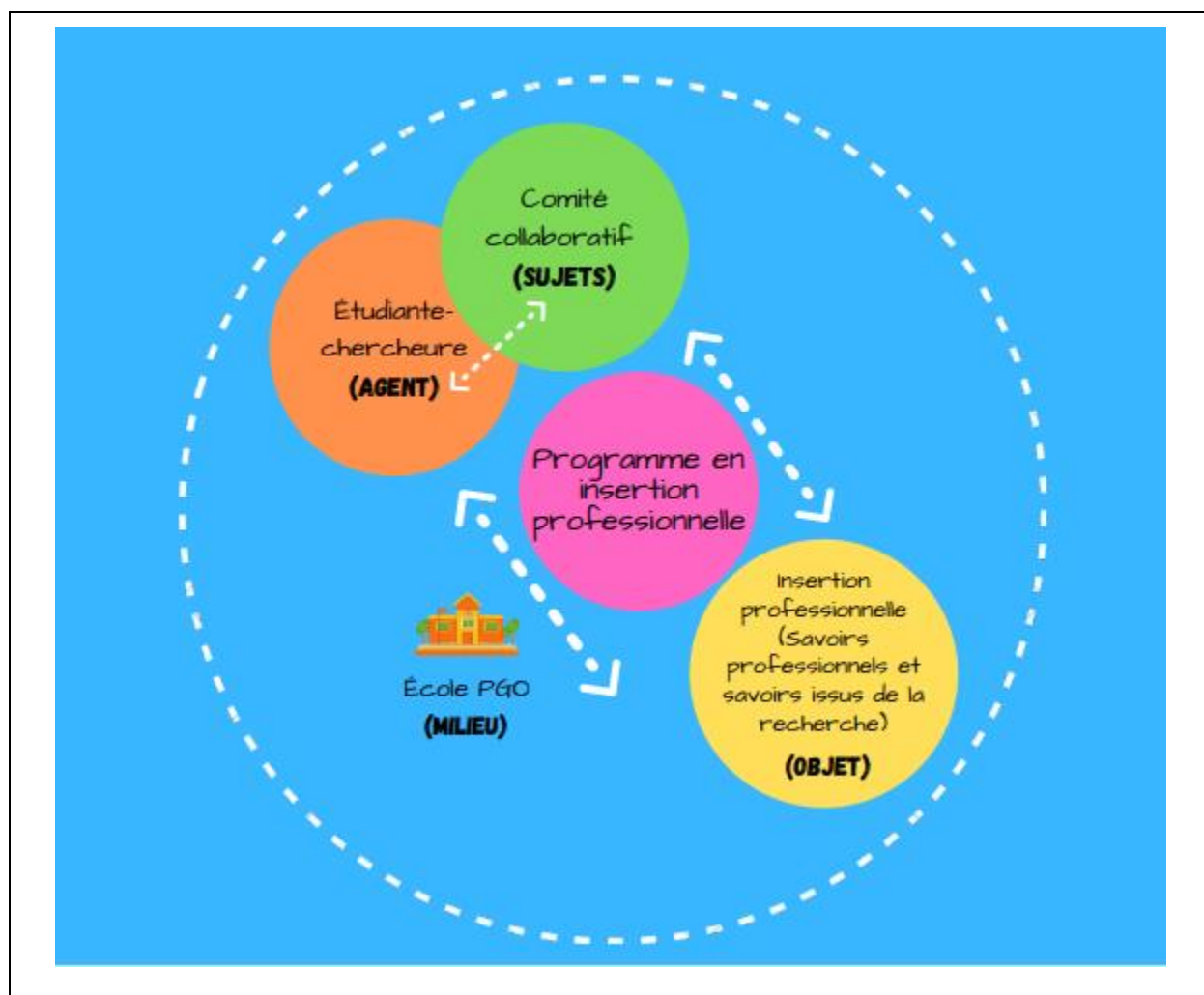
éducation, et ses travaux réalisés au début du 20^e siècle visent le développement d'une science de l'éducation ancrée dans l'analyse des pratiques pédagogiques, par et pour les praticiens sur le terrain (Guay et Prud'homme, 2018).

1.1 Définition et finalité de la recherche-action

En éducation, on peut définir la recherche-action comme une action de recherche et d'éducation visant la transformation finalisée d'une situation pédagogique dans le but d'y apporter des changements bénéfiques, de contribuer au développement professionnel des personnes qui y ont part et d'améliorer les connaissances sur cette situation. (Guay et Prud'homme, 2018, p. 239).

La recherche-action prend forme dans une situation pédagogique ou professionnelle perfectible où un objet d'étude est choisi, lequel implique un ou plusieurs sujets (participants) qui collaborent et apprennent quelque chose dans un milieu donné accompagnés d'un ou plusieurs éducateurs outillés (agents). Les praticiens-chercheurs impliqués dans une recherche-action souhaitent transformer et améliorer la situation pédagogique ou professionnelle perfectible dans leur milieu de travail (Guay et Prud'homme, 2018).

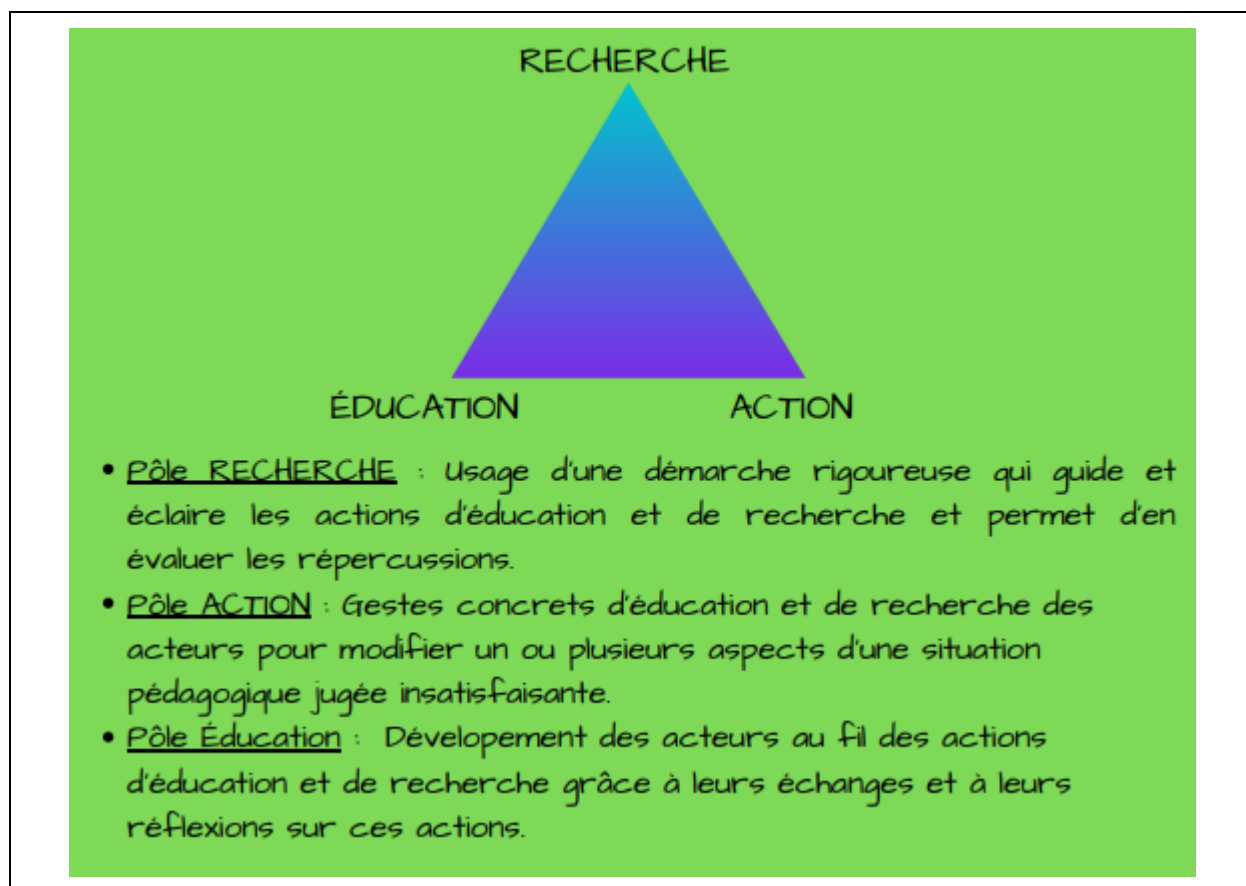
La figure suivante schématise la situation professionnelle sous-jacente à notre recherche-action, soit l'élaboration collaborative du programme en insertion professionnelle à l'école PGO (milieu). Notre objet de recherche est l'insertion professionnelle appuyé sur les savoirs professionnels et les savoirs issus de la recherche. Nos sujets sont les membres du comité collaboratif, alors que l'étudiante-chercheure agit à titre d'agent.



Adaptée de Guay et Prud'homme (2018), adaptée de Legendre (2005).

Figure 5. Situation professionnelle sous-jacente à notre recherche-action

La recherche-action est un processus rigoureux et souple visant la production de savoirs, la compréhension et la transformation du milieu, ainsi que le développement personnel et professionnel des praticiens-chercheurs impliqués. La recherche-action vise donc trois grandes finalités ou trois pôles d'intervention, soit la recherche, l'action et l'éducation. La prochaine figure présente ces trois pôles d'une recherche-action.



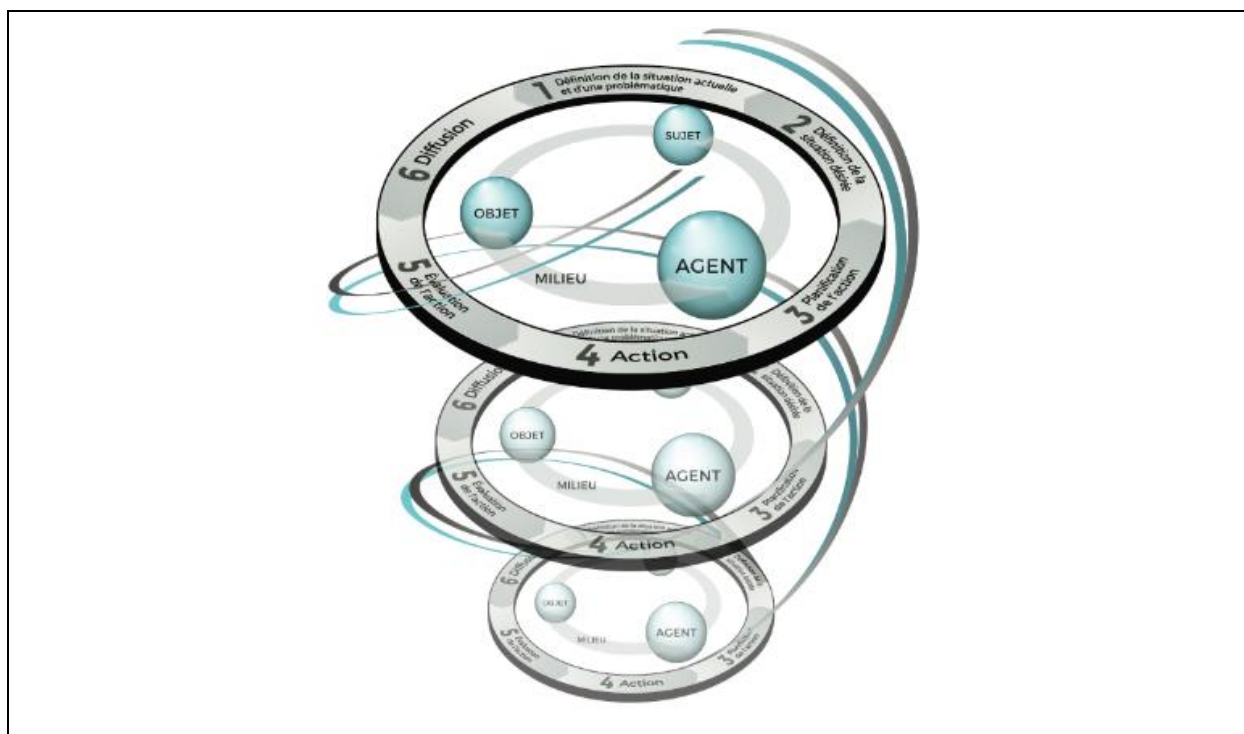
Tiré de Guay et Prud'homme, 2018.

Figure 6. Triple finalités de la recherche-action

En plus de ces trois grandes finalités, la recherche-action a certaines caractéristiques fondamentales. Elle doit être motivée par un réel besoin des praticiens sur le terrain, doit être menée sur le terrain des praticiens dans leur milieu naturel, elle doit impliquer des praticiens qui collaborent à titre de praticiens-chercheurs, doit s'appuyer sur une démarche méthodologique souple et flexible et elle doit permettre aux praticiens-chercheurs de réfléchir et de rendre compte de l'impact de leurs actions d'éducation et de recherche (Guay et Prud'homme, 2018).

1.2 Six étapes de la recherche-action

Nous utilisons, dans le cadre de cette recherche-action, la démarche proposée par Guay et Prud'homme (2018), en six étapes distinctes et itératives. Le modèle en forme de spirale favorise les allers-retours entre les étapes, dans l'optique d'être au service de la situation professionnelle à l'étude de façon rigoureuse et flexible. La figure suivante présente la démarche de la recherche-action proposée par Guay et Prud'homme (2018).



Tiré de Guay et Prud'homme, 2018, p. 245

Figure 7. Démarche de la recherche-action

Les cycles de la réflexivité en six étapes sont représentés par les anneaux, alors que les rubans illustrent les allers-retours entre les étapes. Les éléments de la situation professionnelle ciblée adaptée par Legendre (2005) se retrouvent au centre de la démarche où nous retrouvons l'idéal d'action, d'éducation et de recherche de Guay et Prud'homme (2018) (Viens, 2019). Dans le cadre de notre recherche-action, nous réalisons seulement les trois premières étapes de la démarche complète. Le tableau suivant présente les six étapes de la recherche-action et leurs définitions.

Tableau 7. Six étapes de la recherche-action et leurs définitions basées sur Guay et Prud'homme (2018) et Viens (2019)

Étapes de la recherche-action et leurs définitions	
1. Définition de la situation actuelle Qu'est-ce qui va, qu'est-ce qui ne va pas?	Questionnement initial et définition de la problématique réelle. Le but est de préciser l'objet de recherche dans la problématique de départ, ainsi que préciser les modalités de fonctionnement de la recherche.
2. Définition de la situation désirée Que voulons-nous?	Réflexion au regard de la situation désirée dans son contexte et nommer les objectifs visés par cette recherche-action.
3. Planification de l'action Comment allons-nous nous y prendre?	Établissement d'un plan d'action pour baliser le passage de la situation actuelle à la situation désirée. Liste des actions prioritaires, des tâches respectives et de l'échéancier de réalisation.
4. Action Que faisons-nous concrètement?	Mise en œuvre du plan d'action par l'équipe. Ajustement des éléments nécessaires au bon déroulement de la mise en place des moyens retenus. Conservation des traces des actions afin d'évaluer et de réajuster.
5. Évaluation de l'action Preuve à l'appui, quel est l'impact de nos actions?	Appui sur les observations et les traces conservées. L'équipe analyse et formule les répercussions des actions et les éléments à ajuster. Les résultats sont consignés dans un rapport de recherche.
6. Diffusion Le rapport de notre recherche-action et ses résultats.	Diffusion des savoirs générés et des impacts sur le milieu et l'équipe. Les savoirs et apprentissages générés doivent pouvoir inspirer et outiller d'autres praticiens vivant une situation perfectible similaire.

C'est donc guidés par cette démarche que nous réalisons notre recherche-action au regard de l'insertion professionnelle à l'école secondaire PGO.

2. CONSTITUTION DE L'ÉQUIPE COLLABORATIVE

2.1 Recrutement et description des collaborateurs à la discussion de groupe

Afin de veiller au recrutement de l'équipe collaborative, l'équipe des directions d'école invite sur une base volontaire, à l'aide d'une lettre, les collaborateurs potentiels à cette recherche-action. Les objectifs de la recherche et ceux de la rencontre de discussion sont nommés clairement dans la lettre d'invitation. Les enseignants novices ont l'habitude d'être invités par l'équipe des directions d'école et par des enseignantes chevronnées qui souhaitent les accompagner dans cette période charnière de leur carrière. Les participants répondent à l'invitation en confirmant leur présence à l'équipe des directions d'école et celle-ci fait des rappels au besoin, auprès des retardataires. Une discussion préalable avec deux enseignantes chevronnées afin de vérifier leur intérêt à participer à cette recherche-action est réalisée quelques mois avant l'étape de la discussion de groupe. Les enseignantes chevronnées sont toutes deux volontaires à prendre part à la recherche-action et sont sélectionnées pour leur implication habituelle auprès des enseignants novices au sein de l'équipe-école. C'est donc dans cette foulée que l'invitation à la discussion collaborative est lancée. L'équipe des directions d'école fait partie prenante du comité collaboratif et veille à assurer la cohérence liée au projet éducatif de l'école.

Afin de présenter le profil des participants à la discussion de groupe, voici un tableau résumant les principales caractéristiques de ceux-ci.

Tableau 8. Profil des participants à la discussion de groupe

Profil des participants à la discussion de groupe						
Participants	Légalement qualifié ou NLQ	Années d'expérience en enseignement	Sexe	Âge	Matière(s) enseignée(s)	Autres
1. E.N.	LQ	7 ans	F	30 ans	Français	
2. E.N.	NLQ	2 ans	H	40 ans	Maths. / Sciences	
3. E.N.	LQ	2 ans	F	25 ans	Français	
4. E.N.	NLQ	2 ans	F	49 ans	Anglais	
5. E.N.	LQ	1 ½ an	F	27 ans	Français	
6. E.N.	LQ	1 ½ an	H	29 ans	Maths. /ECR	
7. E.N.	LQ	1 an	H	23 ans	Univers social	
8. E.N.	LQ	2 ans	H	27 ans	Arts plastiques	
9. E.C.	LQ	32 ans	F	54 ans	Sciences	
10. E.C.	LQ	19 ans	F	42 ans	Musique	
11. D.É.	LQ	0 an	F	46 ans	Direction	
12. ÉTU. CH.	NLQ	0 an	F	39 ans	n/a	

Légende :

E.N. = Enseignant(e) novice

E.C. = Enseignante chevronnée

D.É. = Membre de l'équipe des directions d'école

ÉTU. CH. = Étudiante-chercheure

Le rôle des collaborateurs à cette étape de la recherche consiste à définir la situation actuelle de l'insertion professionnelle à l'école PGO, soit au regard des trois objets de recherche suivants : les besoins des enseignants novices en insertion professionnelle à PGO, les dispositifs d'insertion professionnelle déployés à PGO, ainsi que les rôles et pratiques de l'équipe des directions d'école à PGO favorisant l'insertion professionnelle des enseignants novices.

2.2 Recrutement et description des collaborateurs au comité collaboratif

Les participants au comité collaboratif, sont recrutés par volontariat lors de la discussion de groupe visant à définir la situation actuelle. À la fin de la discussion de groupe, nous rappelons aux collaborateurs présents, c'est-à-dire presque tous les enseignants novices de l'équipe-école et aux deux enseignantes chevronnées, les objectifs de la recherche-action et les prochaines étapes à co-définir ensemble. Comme la démarche nécessite la formation d'un comité collaboratif, nous expliquons aux participants que nous sommes à la recherche d'enseignants parmi eux qui seraient intéressés à faire partie du comité collaboratif. Le rôle des collaborateurs pour les prochaines étapes est expliqué, soit celui de définir collectivement la situation désirée, analyser la situation et élaborer un programme en insertion professionnelle pour l'école PGO.

Les participants sont invités à confirmer leur intérêt à l'équipe des directions d'école au moment de la rencontre, ou bien dans les jours qui suivent si une réflexion de leur part est nécessaire. Une entente préalable avec les deux enseignantes chevronnées s'est établie afin que celles-ci joignent le comité collaboratif. Lors de la rencontre de discussion de groupe et de recrutement, une prévision d'environ trois demi-journées nécessaires pour le comité collaboratif est nommée aux participants, et nous prenons soin de vérifier leurs modalités favorites de rencontres.

Afin de présenter le profil des participants au comité collaboratif, voici un tableau résumant les principales caractéristiques de ceux-ci.

Tableau 9. Profil des participants au comité collaboratif

Profil des participants à la discussion de groupe						
Participants	Légalement qualifié ou NLQ	Années d'expérience en enseignement	Sexe	Âge	Matière(s) enseignée(s)	Autres
1. E.N.	LQ	7 ans	F	30 ans	Français	
2. E.N.	NLQ	2 ans	H	40 ans	Maths. / Sciences	
3. E.N.	LQ	2 ans	F	25 ans	Français	
4. E.C.	LQ	32 ans	F	54 ans	Sciences	
5. E.C.	LQ	19 ans	F	42 ans	Musique	
6. D.É.	LQ	0 an	F	46 ans	Direction	
7. ÉTU. CH.	NLQ	0 an	F	39 ans	n/a	

Légende :

E.N. = Enseignant(e) novice

E.C. = Enseignante chevronnée

D.É. = Membre de l'équipe des directions d'école

ÉTU. CH. = Étudiante-chercheure

3. DISPOSITIFS ET INSTRUMENTS DE COLLECTE DE DONNÉES

La démarche de la recherche-action n'est pas entièrement déterminée à l'avance et se doit d'être souple et flexible selon les préoccupations et les besoins des collaborateurs face à l'objet de recherche (Bergeron et al., 2019). Le déroulement des rencontres et les ajustements à l'égard des instruments de collecte de données s'appuient sur le vécu et les apprentissages de la rencontre précédente. Cette souplesse nous permet également de réaliser un travail continu de questionnement des données, afin que les résultats soient utiles et concrets dans la pratique.

3.1 Collaboration avec l'équipe des directions d'école

Une rencontre en amont de la recherche est réalisée avec l'équipe des directions d'école afin de dresser un portrait de la situation actuelle au regard d'une situation professionnelle perfectible à l'école PGO. C'est à l'aide d'un canevas souple d'entrevue (annexe A) que la rencontre se réalise. À partir de ce moment, la recherche-action débute et l'équipe des directions d'école est présente à toutes les étapes de celle-ci dans son rôle de défenseur des novices, et en tant que de première responsable de l'insertion professionnelle de l'équipe-école. Une deuxième rencontre en amont est réalisée avec l'équipe des directions d'école afin de lui présenter le cadre théorique de la recherche-action (annexe B) et les tableaux synthèses (annexe C) de la revue de la littérature. À l'aide du cadre théorique, nous co-définissons les objectifs de la recherche avant de les co-définir à nouveau en comité collaborateur, où le « nous » s'élargit. À l'aide des tableaux synthèses de notre revue de la littérature, nous définissons, selon la perception de l'équipe des directions d'école, la situation actuelle au regard de l'insertion professionnelle à l'école PGO. De plus, nous définissons plus précisément les dispositifs en IP déployés à PGO et les pratiques de l'équipe des directions mises en place, afin de favoriser l'insertion professionnelle des enseignants novices. Ces tableaux synthèses sont utilisés tout au long de la recherche comme appui théorique, et comme outil de collecte de données. Ils permettent de valider la situation actuelle et de mesurer l'atteinte de nos objectifs en fin de démarche. Finalement, toutes les étapes de la recherche-action nécessitant des invitations aux collaborateurs ou des suivis auprès de ceux-ci, sont assumées par l'équipe des directions d'école.

3.2 Guide d'entrevue de la discussion de groupe

Le guide d'entrevue se construit progressivement au fil de la réflexion initiale et de la recension de la littérature. Toutes les questions sont appuyées sur les tableaux synthèses de la recension de la littérature. Le guide d'entrevue est bâti dans l'optique d'une discussion collective et semi-dirigée avec un groupe d'environ dix participants. Celui-ci a pour objectif de permettre aux participants de partager leurs réflexions et leur vécu au regard des trois objets à l'étude, soit leurs besoins en IP à l'école PGO, les dispositifs en IP déployés à PGO et les pratiques de l'équipe des directions d'école favorisant leur IP à PGO. Ainsi, nous dressons le portrait de la situation actuelle. Le guide d'entrevue (annexe D) se veut donc ouvert et souple, afin de permettre aux participants de s'exprimer librement selon leurs préoccupations et leur réalité liées à l'IP. Finalement, nous accordons une attention particulière aux trois finalités de la recherche-action en adressant en comité collaboratif quelques mots relatifs au volet recherche, au volet éducation, et au volet action.

3.3 Discussion de groupe (situation actuelle)

Une rencontre d'une heure trente minutes se réalise au début de la recherche-action appuyée sur le guide d'entrevue avec dix participants. Le groupe est composé, outre l'étudiante-chercheuse, de huit enseignants novices, de deux enseignantes chevronnées et d'un membre de l'équipe des directions d'école. Nous animons une discussion demi-dirigée qui permet de dresser, selon la perception des participants, la situation actuelle de l'insertion professionnelle à PGO. Des traces sont conservées de cette discussion collective à l'aide des tableaux synthèses de la revue de

la littérature, des notes de l'étudiante-chercheure, ainsi que sur des enregistrements vidéo. Cette rencontre permet également de procéder au recrutement des participants intéressés et volontaires à se joindre au comité collaboratif. Finalement, lors de cette rencontre de discussion collective, nous mettons sur l'importance de la contribution de tous et des répercussions positives que celle-ci a pour notre équipe-école.

3.4 Bilans des rencontres du comité collaboratif

Trois rencontres du comité collaboratif sous forme de demi-journées ont lieu afin de dresser la situation désirée au regard de l'IP à PGO, ainsi que veiller à la planification de l'action. Lors de ces rencontres collaboratives, les tableaux synthèses de la revue de la littérature sont utilisés et des bilans de rencontres sont conservés par le comité afin de poursuivre le travail et la réflexion entre celles-ci. Nos notes de rencontres servent également à structurer le déroulement des rencontres subséquentes du comité. En fonction des préoccupations du comité et du travail réalisé, un plan de travail est discuté en comité au début de chacune des rencontres. Le cadre théorique de la recherche est également présenté et validé en comité collaboratif afin de l'utiliser comme cadre de référence et guide des objectifs à atteindre. Finalement, nous proposons en comité collaboratif des lectures relatives à la thématique de l'insertion professionnelle.

4. INSTRUMENTS D'ANALYSE DES DONNÉES

Comme mentionné au premier chapitre, notre recherche-action vise deux objectifs :

- 1) Analyser et apprendre sur la situation actuelle et désirée de l'insertion professionnelle à l'école PGO, sur les besoins des novices en IP, les programmes et les dispositifs existants en IP et sur les

différents rôles et pratiques de l'équipe des directions d'école au regard de l'IP et 2) Élaborer, de façon collaborative, un programme en insertion professionnelle des enseignants novices appuyé sur la recherche et adapté aux besoins spécifiques d'une école secondaire rurale. Dans cette optique, deux outils de collectes de données sont utilisés sur une période d'un an, soit notre discussion de groupe et nos bilans de rencontres du comité collaboratif (Martinic, 2006; Royer, 2016). Pour l'analyse des données, nous optons pour une analyse thématique en trois étapes : la construction de catégories thématiques basée sur les savoirs issus de la recherche, l'analyse et l'identification des éléments convergents, divergents et absents dans l'interprétation des sujets, ainsi que l'interprétation et la représentation du contenu (Martinic, 2006; Royer, 2016). À cette analyse de données à trois étapes, viennent s'ajouter colligées sous forme de bilans de rencontres, nos réflexions, observations et préoccupations nommées en comité collaboratif. Notre analyse thématique est au sens de Martinic (2006) et inspirée des étapes de l'analyse de contenu proposées par L'Écuyer (1990). Celui-ci propose de mettre en lumière les éléments convergents, divergents et absents des collectes de données réalisées auprès des participants, afin d'analyser le contenu et permettre ainsi, une classification des données en catégories.

Deux éléments justifient le choix de ces méthodes d'analyse de données. Premièrement, selon Royer (2016), l'analyse thématique peut être considérée comme un outil d'analyse des informations pouvant ensuite être classifiées. Selon cette chercheuse, le cadre de référence vise à dresser le contour et les frontières de l'objet à l'étude permettant ainsi aux résultats de la recherche de remplir l'espace vide de nouveaux savoirs classifiés. Comme nous souhaitons analyser et apprendre sur la situation actuelle et désirée de l'insertion professionnelle à l'école PGO, sur les besoins des novices en IP, les programmes et les dispositifs existants en IP et sur les différents

rôles et pratiques de l'équipe des directions d'école au regard de l'IP, nous jugeons nécessaire de privilégier une méthode à la fois souple et rigoureuse scientifiquement, comme celle de l'analyse thématique (Martinic, 2006). Celle-ci nous permet de respecter les frontières de notre cadre de référence, tout en nous permettant de l'approfondir lors de la discussion de groupe. De plus, il existe deux grands procédés pour la construction de catégories (Martinic, 2006). Le premier est de type déductif, où les catégories proviennent du cadre de références, et le second est basé sur une logique inductive, où les catégories sont construites sur les interprétations des sujets (Martinic, 2006). L'analyse thématique permet donc la construction de catégories à l'aide de procédés mixtes inductivo-déductifs (Martinic, 2006). Par exemple, nous retrouvons dans la catégorie des besoins des enseignants novices en IP, les besoins liés à la socialisation organisationnelle, soit intégration à l'équipe-école, connaissance des attentes institutionnelles, etc. (Carpentier, 2019). Nous retrouvons dans les rôles et pratiques de l'équipe des directions d'écoles, le rôle d'évaluateur, soit aider les novices à se fixer des objectifs réalistes, offrir de la rétroaction formelle et informelle, etc. (Fréchette, 2013). Nous retrouvons dans les dispositifs existants en IP, une trousse d'accueil, du mentorat, des groupes de discussion, etc. (Giguère, 2018).

Comme nous souhaitons analyser et comprendre le milieu afin d'élaborer, de façon collaborative, un programme en insertion professionnelle à l'école PGO appuyé sur les savoirs issus de la recherche, il nous apparaît essentiel de combiner l'approche déductive à l'approche inductive. Finalement, à l'aide de cette approche, nous souhaitons approfondir notre compréhension de l'insertion professionnelle à l'école PGO, organiser et représenter les données recueillies lors de la discussion de groupe afin de faciliter l'élaboration collaborative du PIP à l'école PGO. L'analyse thématique est donc appropriée afin de soutenir une analyse constante des

données, tout en permettant la construction de nouvelles catégories, à ce jour inconnues (Royer, 2016). Nos outils d'analyse de données sont présentés à l'annexe F.

5. RÉSUMÉ DE LA DÉMARCHE MÉTHODOLOGIQUE

Ce présent chapitre expose les détails de notre démarche méthodologique. La définition de la situation actuelle se déroule de mai 2019 à juin 2020 où nous amorçons la réflexion avec l'équipe des directions d'école, pour ensuite réaliser la revue de la littérature. Par la suite, nous constituons l'équipe collaborative et nous créons nos outils de collecte de données visant l'atteinte du premier objectif de notre recherche-action, soit d'analyser et comprendre l'insertion professionnelle à l'école PGO. Nous terminons cette première étape avec une discussion de groupe au regard des besoins des enseignants novices, des dispositifs en insertion professionnelle, ainsi que des rôles et pratiques de l'équipe des directions d'école. La définition de la situation désirée se réalise en juin 2020, où nous utilisons nos outils de collecte de données et où nous créons nos outils d'analyse de données. De plus, nous réalisons les rencontres collaboratives au regard des besoins des enseignants novices, des dispositifs en insertion professionnelle, ainsi que des rôles et pratiques de l'équipe des directions d'école souhaités du comité collaboratif à l'école PGO. Finalement, nous réalisons, en juin 2020, la planification de l'action en réalisant les rencontres collaboratives visant l'élaboration du programme en insertion professionnelle à PGO, ainsi que la création de tous les outils associés à celui-ci. Cette étape finale vise l'atteinte du deuxième objectif de notre recherche-action, soit l'élaboration collaborative d'un programme en insertion professionnelle des enseignants novices appuyé sur la recherche et adapté aux besoins spécifiques de l'école PGO.

La prochaine figure présente le résumé de la démarche méthodologique privilégiée dans le cadre de notre recherche-action.



Figure 8. Résumé de la démarche méthodologique

6. PRÉSUPPOSÉS DE L'ÉTUDIANTE-CHERCHEURE AU REGARD DE LA RECHERCHE-ACTION ET CRITÈRES DE VALIDITÉ

De notre point de vue, une recherche-action est un processus rigoureux et souple, visant à comprendre, définir et transformer des pratiques pédagogiques, par et pour les praticiens du milieu ciblé. Il est important pour nous de s'harmonier au contexte de la recherche-action, de favoriser la collaboration entre les participants et d'assurer la cohérence tout au long du processus, avec et pour les acteurs impliqués. Ainsi, pour nous, le processus est plus important que la finalité, afin

d'assurer un réel changement dans le milieu ciblé, ainsi que nous permettre de produire des savoirs professionnels. Le processus d'une recherche-action n'est pas entièrement déterminé à l'avance, celui-ci doit être réfléchi et continuellement réajusté par les praticiens-chercheurs en fonction des préoccupations du comité collaboratif (Bergeron et al., 2019). De plus, le praticien-chercheur impliqué dans une recherche-action doit s'éloigner du jugement, pour s'ouvrir et travailler son sens de l'écoute, ainsi que son étonnement (Guay et Prud'homme, 2018). Finalement, les savoirs issus de la recherche jouent un rôle très important pour nous dans un processus de recherche, puisqu'elles représentent des repères qui favorisent la confrontation de points de vue, et contribuent à aider les praticiens-chercheurs à sortir de leur répertoire habituel (Bergeron et al., 2019). Dans l'optique d'être cohérents avec nos présupposés au regard de la recherche-action, nous privilégions les critères de validité axés sur le processus, plutôt que sur le résultat. Pour nous, un processus collaboratif de qualité laisse présager un résultat de qualité, répondant à un réel besoin du milieu et des collaborateurs.

Différents critères de validité sont proposés par différents auteurs. Dans le cadre de cette recherche-action, nous retenons, quant à nous, les critères de validité suivants :

- La recherche-action doit tout d'abord émerger d'un besoin réel de transformation ou d'amélioration vécu par les praticiens sur le terrain (Guay et al., 2016; Viens, 2019).
- La recherche-action doit être pertinente en se réalisant avec une démarche à la fois rigoureuse et souple (Guay et al., 2016; Viens, 2019).
- La recherche-action doit inclure la pluralité des savoirs, soit ceux issus de la recherche et ceux issus des savoirs professionnels des praticiens-chercheurs (Guay et al., 2016; Viens, 2019).

- La recherche-action doit démontrer la qualité des changements de pratiques professionnelles des participants en présentant collectivement le PIP (Bourgeois, 2016).
- La recherche-action doit impliquer plus d'un praticien-chercheur à toutes les étapes de la démarche (Bourgeois, 2016).

La recherche-action est appuyée et guidée par ces critères, afin d'en assurer la validité et la pertinence pour les praticiens-chercheurs impliqués.

7. CONSIDÉRATIONS ÉTHIQUES

Tout projet de recherche, impliquant une collecte de données auprès d'êtres humains doit respecter un certain nombre de précautions afin d'assurer une qualité de la recherche en termes d'éthique. Tout d'abord, nous jugeons important de préciser notre signification d'agir de façon éthique en recherche-action. Pour nous, cela signifie agir en cohérence avec nos présupposés. Dans l'optique de considérer les aspects éthiques, tout en étant cohérent avec nos présupposés, nous désirons favoriser la collaboration des participants du début à la fin de la démarche. Nous prenons donc soin d'accorder autant d'importance aux savoirs issus de la recherche, qu'aux savoirs professionnels des collaborateurs pour alimenter les discussions et réaliser la démarche. Pour nous, le bien-être et le respect des participants sont une priorité et il nous apparaît important d'assurer une bienveillance du milieu et des acteurs impliqués au cours de notre démarche. Finalement, nous adoptons tout au long de la démarche, une attitude d'ouverture et de non-jugement, afin d'accueillir toutes les réflexions et les expériences partagées par les collaborateurs. Celles-ci nous permettent

d'ancrer notre projet de recherche-action dans les réelles préoccupations des collaborateurs et ainsi favoriser un réel changement dans le milieu.

La démarche méthodologique étant expliquée et présentée de façon résumée à l'aide de la figure précédente, le prochain chapitre présente le déroulement de la recherche-action.

QUATRIÈME CHAPITRE. DÉROULEMENT DE LA RECHERCHE-ACTION

Ce chapitre présente l'histoire de notre recherche-action. Il met en lumière le déroulement de notre démarche, ainsi que les choix réalisés pour nous permettre d'atteindre nos objectifs. Ancrée dans le contexte de cette école secondaire, la recherche-action s'est déroulée en suivant les boucles de réflexivité du cadre méthodologique de Guay et Prud'homme (2018), présenté à la figure 8. Les différentes sections de ce chapitre décrivent les étapes et les actions posées tout au long de notre démarche. Nous vous présentons tout d'abord les actions posées pour définir la situation actuelle et la problématique, puis nous vous présentons les actions posées pour définir la situation désirée. Finalement, les actions posées pour planifier l'action sont décrites à la fin de ce chapitre.

1. DÉFINITION DE LA SITUATION ACTUELLE ET DE LA PROBLÉMATIQUE

Cette recherche-action naît d'une discussion entre l'étudiante-chercheuse et l'équipe des directions d'école relative aux priorités du projet éducatif de l'école PGO. À cette étape, nous identifions la problématique et précisons la situation perfectible selon l'équipe des directions d'école et les membres de l'équipe (Guay et Prud'homme, 2018). Les prochaines sections apportent un éclairage sur la définition de la situation actuelle et la problématique de notre recherche-action.

1.1 Collaboration avec l'équipe des directions d'école

Au début de la démarche, une rencontre avec l'équipe des directions d'école est réalisée afin de dégager les éléments du contexte de la problématique. Pour ce faire, nous préparons un canevas d'entrevue (annexe A). Lors de cette rencontre, une première lecture du contexte permet d'identifier le problème central lié à l'enjeu 2 du projet éducatif, soit qu'en contexte d'arrivée massive des enseignants novices, notamment attribuables aux nombreuses retraites, l'équipe des directions d'école et les enseignants (novices et chevronnés) observent que le programme en insertion professionnelle ne répond pas aux besoins des enseignants novices. L'équipe des directions d'école a peu de temps et de dispositifs pour favoriser l'insertion professionnelle des enseignants novices. Appuyée sur le projet éducatif, l'équipe des directions d'école souhaite un nouveau programme en insertion professionnelle bonifié et adapté aux besoins du milieu et des enseignants novices. C'est pourquoi, en cohérence avec la situation désirée de l'équipe des directions d'école, l'objectif ultime de la recherche-action devient clair, c'est-à-dire élaborer un programme en insertion professionnelle des enseignants novices, appuyé sur la recherche et adapté aux besoins spécifiques de l'école secondaire rurale PGO. À partir de ces rencontres, nous proposons à l'équipe des directions d'école, une première version du cadre théorique (annexe B), afin de débiter la recherche-action avec l'équipe de participants. Celui-ci est approuvé par l'équipe des directions et revisité en comité collaboratif plus tard dans la démarche. Toutes les étapes de la démarche sont d'abord discutées et réfléchies avec l'équipe des directions d'école, pour ensuite être réfléchies et réalisées avec le comité collaboratif. Un membre de l'équipe des directions d'école fait partie prenante du comité collaboratif du début à la fin de la démarche.

1.2 Revue de la littérature

Une revue de la littérature est réalisée tôt en début de démarche, afin de créer le cadre théorique de notre recherche-action et être en mesure de dégager des éléments à privilégier, sur lesquels s'appuyer avec le comité collaboratif. Les savoirs issus de la recherche permettent de comprendre des éléments de l'objet à l'étude, ainsi que guider nos priorités d'actions. Une revue de la littérature sur la thématique de l'insertion professionnelle permet donc de dégager trois grandes sphères d'informations à inclure dans le cadre théorique et dans les discussions sur le terrain auprès du comité collaboratif, soit, les besoins des enseignants en insertion professionnelle, les programmes et dispositifs existants en insertion professionnelle, ainsi que les rôles et pratiques de l'équipe des directions d'école reliés à l'insertion professionnelle. Il est important pour nous de mettre en relation les savoirs professionnels des participants et les savoirs issus de la recherche, afin de favoriser un réel changement dans le milieu. Les tableaux synthèses présentant les savoirs issus de la recherche sont présentés à l'annexe C et sont utilisés tout au long de la démarche. Entre les rencontres du comité collaboratif, nous retournons approfondir les lectures de certaines recherches liées à l'insertion professionnelle, afin de veiller au volet éducation de la recherche-action et au développement de nouvelles thématiques soulevées par les participants. Par exemple, lorsqu'une enseignante novice soulève l'importance de développer son identité professionnelle pour survivre à cette profession, nous réalisons une revue de la littérature au regard de l'identité professionnelle en enseignement. Ainsi, à la rencontre suivante, de nouvelles données tirées de la recherche sont présentées au comité et utilisées pour l'avancée de nos travaux collaboratifs. Les savoirs issus de la recherche font partie des bases de notre recherche-action et sont ajustés et approfondis tout au long de la démarche selon les besoins des participants. Les savoirs issus de la

recherche veillent, entre autres, à notre développement professionnel et nous avons le souci d'amener ces savoirs de façon harmonieuse lors des rencontres collaboratives. Par exemple, avant la discussion sur les choix de dispositifs convenant le mieux aux besoins de notre école et de notre équipe, un visuel coloré des cinq visées d'un programme en insertion professionnelle (Nappert, 2018) et le tableau des dix-huit conditions d'efficacité d'un programme en insertion professionnelle (Leroux et Mukamurera, 2013; Nappert, 2018) sont discutés en comité. Chaque rencontre collaborative est ponctuée d'éléments issus de la recherche afin de nous guider et de veiller à notre développement professionnel.

1.3 Recrutement des collaborateurs

Les premiers collaborateurs sont les membres de l'équipe des directions d'école qui souhaitent travailler les priorités du projet éducatif. L'une des directions se propose pour faire partie de la démarche et du comité collaboratif. Le recrutement du comité collaboratif s'est fait naturellement auprès des enseignants novices en les invitant à une rencontre habituelle ayant pour objet l'insertion professionnelle, entre eux, l'équipe des directions d'école et une enseignante chevronnée désignée au suivi des enseignants novices. Il s'agit d'une rencontre annuelle dont les novices ont l'habitude de vivre à l'école PGO. L'équipe des directions invite tous les enseignants novices de l'équipe-école pour cette rencontre dans laquelle nous dressons la situation actuelle de l'insertion professionnelle à l'école PGO et discutons des besoins des enseignants novices en insertion professionnelle. Nous proposons d'ajouter au groupe une autre enseignante chevronnée afin de partager ses idées et ses expériences. Toutefois, une tempête hivernale force la fermeture des écoles à cette date et la rencontre est annulée. Le printemps arrive accompagné de la pandémie

Covid-19 et comme les membres du personnel travaillent, pour la plupart en télétravail à la maison, nous proposons de tenir la rencontre initialement prévue à l'hiver sur la plateforme virtuelle TEAMS. Donc, tous les enseignants novices sont invités par l'équipe des directions d'école à se joindre à nous pour la première rencontre visant à dresser la situation actuelle de l'insertion professionnelle à l'école PGO, ainsi qu'à nommer les besoins des enseignants novices en insertion professionnelle. Il s'agit d'une invitation et non d'une convocation alors les enseignants y répondent par volontariat. Vous trouverez, en annexe E, l'invitation adressée aux participants, incluant le formulaire de consentement éthique qu'ils ont tous rempli et signé. Lors de cette rencontre, le cadre théorique de la recherche-action est présenté et discuté avec les participants du comité collaborateur. À la fin de cette rencontre, nous mentionnons aux participants que la prochaine étape vise à créer un comité afin d'élaborer de façon collaborative un programme en insertion professionnelle ancré dans la recherche et dans les besoins des enseignants novices de l'école PGO. Les enseignantes chevronnées donnent préalablement leur accord à participer à toute la démarche et il ne reste plus que les enseignants novices à se proposer de façon volontaire. Une partie des enseignants novices ne peuvent se joindre au comité, car ceux-ci sont déployés à temps plein au primaire (pandémie Covid-19), alors que les enseignants novices dont l'horaire permet leur participation acceptent de se joindre au comité. Ainsi, nous tenons trois rencontres collaboratives de deux heures chacune sur la plateforme TEAMS, et ce, en trois semaines. Ces trois rencontres permettent de dresser la situation actuelle, la situation désirée, ainsi que veiller à la planification de l'action, soit l'élaboration collaborative du programme en insertion professionnelle pour l'école PGO.

1.4 Élaboration du guide d'entrevue pour la discussion de groupe

Nous élaborons le guide d'entrevue, progressivement Enlever au fil des lectures ayant pour objets les méthodes et stratégies d'entrevues en recherches qualitatives, ainsi que l'insertion professionnelle en enseignement. Notre guide d'entrevue est appuyé sur les savoirs issus de la recherche dans le domaine de l'insertion professionnelle et, plus précisément, sur les savoirs présentés dans les tableaux synthèse (annexe C). Vous trouverez le guide d'entrevue à l'annexe D. Ce guide d'entrevue est réfléchi et utilisé pour la première rencontre où les objectifs sont de dresser la situation actuelle au regard des besoins des enseignants novices en IP, des dispositifs existants en IP et des rôles et pratiques de l'équipe des directions d'école en IP, ainsi que recruter les participants pour le comité collaboratif. Le guide d'entrevue se doit d'être en cohérence avec le cadre théorique de la démarche et en cohérence au contexte de la problématique du milieu. Un des objectifs de la recherche-action est d'analyser et d'apprendre sur la situation actuelle et désirée de l'insertion professionnelle à l'école PGO, sur les besoins prioritaires des novices en IP, sur les dispositifs et programmes existants en IP, ainsi que sur les différents rôles et pratiques de l'équipe des directions d'école au regard de l'IP. C'est pourquoi le guide d'entrevue est aligné sur ces trois éléments.

1.5 Discussion de groupe

La première rencontre collaborative s'amorce en prenant soin d'installer une ambiance chaleureuse et conviviale entre les participants notamment en prenant des nouvelles de chacun des membres. Un mot de bienvenue et une introduction de l'équipe des directions d'école ouvrent

officiellement la rencontre, et celle-ci prend soin de remettre en contexte cette recherche-action ancré dans le projet éducatif de l'école. Nous trouvons important, afin que les participants comprennent bien leur rôle et leur réel pouvoir de changer les choses dans leur école, d'attacher cette rencontre aux bienfaits que cela apportera dans notre milieu scolaire. À la suite de cette introduction, nous animons la discussion en ayant en tête le guide d'entrevue et les objectifs de cette rencontre. Afin de favoriser notre compréhension, le cadre théorique et la démarche de la recherche-action leur sont présentés et discutés. Nous trouvons important de mentionner qu'il est possible de modifier le cadre théorique en cours de démarche, selon nos besoins et réflexions. Il s'agit d'une co-construction pouvant être revisitée jusqu'à la toute fin de la démarche. À la suite de la discussion relative aux bases de cette recherche-action, nous prenons le temps de clarifier entre nous afin d'éviter la confusion, certaines définitions, par exemples, insertion professionnelle, enseignant novice, enseignant chevronné et besoin de soutien.

Une fois tous ces éléments en place, la discussion semi-dirigée s'amorce. Nous débutons la discussion de groupe en abordant les besoins des enseignants novices en insertion professionnelle. Un visuel des six catégories de besoins reconnus par la recherche est partagé et discuté en comité collaboratif. Les participants sont invités à nommer librement et sans association aux catégories, leurs besoins en insertion professionnelle. Plusieurs besoins sont nommés, dont certains ne figurent pas dans les savoirs issus de la recherche publiés à ce jour. Nous vous présenterons au cinquième chapitre les besoins ayant émergés dans notre recherche-action. À l'aide des tableaux théoriques synthèses, les participants nomment les dispositifs en insertion professionnelle déployés à l'école PGO, ainsi que les pratiques de l'équipe des directions d'école favorisant leur insertion professionnelle à l'école PGO. Ainsi, ces trois éléments de discussion,

nous permettent de mieux comprendre l'état de la situation à l'école PGO, et surtout, de dégager les besoins en insertion professionnelle de nos enseignants novices. Ces besoins sont nos repères, guidant les priorités de dispositifs à privilégier dans notre programme en insertion professionnelle.

En discutant de la situation actuelle, les éléments de la situation désirée s'énoncent clairement par les participants de la discussion de groupe. Ainsi, les éléments pour amorcer la prochaine rencontre sont nommés. En guise de conclusion, nous prenons soin de mettre en lumière les trois finalités de la recherche-action auprès des participants. En prenant soin de remercier les participants pour leur partage d'opinions et d'expériences qui vont être mises à profit à la prochaine étape du comité collaboratif, nous touchons le volet recherche de la démarche. En partageant tous les tableaux synthèses des savoirs issus de la recherche, en proposant des lectures complémentaires et en invitant les participants à réfléchir à leur propre insertion professionnelle, nous touchons le volet éducation de la démarche. En proposant aux participants d'approfondir leurs réflexions en s'impliquant de façon volontaire, dans le comité collaboratif visant l'élaboration du programme en insertion professionnelle, le volet action de la démarche est touché. Finalement, l'équipe des directions d'école conclut la rencontre en remerciant tous les participants de leur précieuse collaboration et mise sur le fait que c'est important de s'impliquer pour apporter de réels changements dans leur milieu.

1.6 Analyse des résultats

À la suite de la rencontre de discussion en grand groupe, nous préparons la prochaine rencontre avec des objectifs cohérents à la démarche en fonction de l'avancée de nos travaux

collaboratifs. Nous créons une grille nommée Outils d'analyse thématique présentée en annexe F. Cette grille (logique déductive) bâtie à partir des tableaux synthèse présentés précédemment, permet de comparer par catégories, les observations de l'équipe des directions d'école versus les observations des enseignants, ainsi que mettre en lumière les éléments convergents, divergents et absents dans la discussion de groupe (L'Écuyer, 1990; Martinic, 2006). Cet outil d'analyse permet de classer ce qui est prioritaire par l'ensemble des participants, versus, des situations isolées et liées à des contextes individuels. La logique inductive est également présente dans la collecte d'informations, et permet aux participants de s'exprimer librement, en créant ainsi de nouvelles catégories de données. L'analyse thématique est donc réalisée à l'aide de procédés mixtes inductivo-déductifs (Martinic, 2006), en cochant les cases appropriées selon les propos tenus par les participants. Les observations de l'équipe des directions d'école sont, quant à elles, recueillies lors des rencontres en début de démarche. Les résultats de cette analyse permettent de créer un document de travail présentant un résumé de la discussion de groupe, qui est acheminé aux collaborateurs quelques jours avant la rencontre suivante, afin de nous préparer à poursuivre la discussion.

2. DÉFINITION DE LA SITUATION DÉSIRÉE

Dans un projet de recherche-action, la situation désirée correspond à l'étape où les objectifs sont réfléchis et précisés avec les participants (Viens, 2019). Dans le cas de notre recherche-action, la situation désirée est tout d'abord discutée avec l'équipe des directions d'école, puis réfléchi et précisée avec les participants du comité collaboratif. La situation désirée, donc l'objectif ultime de cette démarche est d'élaborer, de façon collaborative, un programme en insertion professionnelle

des enseignants novices de l'école secondaire PGO. Les prochaines sections présentent comment la situation désirée prend forme dans notre recherche-action.

2.1 Rencontre du comité collaboratif

Cette deuxième rencontre débute en prenant des nouvelles de tous les collaborateurs et en laissant l'équipe des directions d'école miser sur les liens entre cette démarche et le projet éducatif de l'école. Ensuite, nous prenons soin d'expliquer l'importance et la pertinence de s'attarder à la situation désirée, pour ensuite être au clair avec nos objectifs, et en mesure de planifier l'action. C'est pourquoi nous prenons le temps de discuter à nouveau des cinq visées et des dix-huit conditions d'efficacité d'un programme en insertion professionnelle. Le comité est d'accord à élaborer, de façon collaborative, un programme en insertion professionnelle répondant aux besoins des enseignants novices de l'école PGO en cohérence avec la situation désirée nommée par l'équipe des directions d'école. Toutefois, il faut préciser en comité collaboratif les intentions de notre programme en insertion professionnelle. À l'aide d'un document de travail partagé à l'écran, et en ayant en tête la situation actuelle, dont les besoins des enseignants novices, ainsi que les cinq visées d'un programme en insertion professionnelle, nous réfléchissons à nos intentions éducatives. Nous proposons, en fonction des discussions de la rencontre précédente, quelques intentions éducatives partagées à l'écran afin de démarrer la discussion. Les collaborateurs nomment les intentions éducatives qu'ils considèrent incontournables, pour ensuite en éliminer quelques-unes ainsi que revisiter tous les libellés des intentions éducatives à conserver. Nous débutons la discussion avec sept intentions éducatives pour terminer cette étape avec seulement

quatre intentions éducatives. Celles-ci sont inscrites dans le programme en insertion professionnelle présenté à l'annexe H.

2.2 Analyse des résultats

À la suite de cette rencontre de discussion de groupe, nous préparons la prochaine rencontre avec des objectifs cohérents à la démarche en fonction de l'avancée de nos travaux collaboratifs. Les intentions précisées par le comité collaboratif nous permettent de comprendre qu'il nous faut de nouveaux savoirs issus de la recherche au regard des thématiques qui demanderont de l'accompagnement auprès des enseignants novices. Ces principales thématiques sont la gestion de classe, la différenciation pédagogique, les pratiques pédagogiques et le développement de l'identité professionnelle. Nous retournons donc dans la littérature afin de dégager quelques notions et outils qui vont nous permettre d'avancer de façon appuyée et crédible à la prochaine rencontre. Cette rencontre permet également de débiter une réflexion relative aux ressources disponibles pour l'actualisation de ce programme en insertion professionnelle à l'école PGO. Cette réflexion nous amène à discuter avec l'équipe des directions d'école, des ressources, tant humaines, temporelles, matérielles que financières, dont on pourra disposer pour la mise en œuvre de ce programme en insertion professionnelle à l'école PGO l'année suivante. Finalement, à cette étape de la démarche, il importe de s'assurer de la cohérence entre nos intentions éducatives et notre contexte actuel, incluant tout particulièrement, les besoins de nos enseignants novices, ainsi que les cinq visées d'un programme en insertion professionnelle (Nappert, 2018). Cette discussion relative aux intentions éducatives fait émerger quelques idées de dispositifs à privilégier dans notre

programme en insertion professionnelle, et par le fait même, place quelques éléments de discussion pour démarrer la rencontre suivante.

3. PLANIFICATION DE L'ACTION

La planification de l'action réfère à l'ensemble des actions déployées pour agir sur la situation problématique (Viens, 2019). Dans le cadre de cette recherche-action, la planification de l'action renvoie à l'élaboration du programme en insertion professionnelle, incluant un échéancier et des acteurs responsables, ainsi qu'à tous les outils, ressources et documents qui seront nécessaires à la mise en œuvre du programme en insertion professionnelle.

3.1 **Élaboration collaborative du programme en insertion professionnelle**

Cette dernière rencontre s'amorce comme les précédentes, soit en prenant soin de l'ambiance et des participants. L'équipe des directions d'école tient son introduction habituelle et les discussions reprennent à la suite d'un retour sur les avancées de nos travaux. À l'aide d'un tableau de planification partagé à l'écran incluant les intentions pédagogiques et les premières idées de dispositifs à privilégier, nous poursuivons les réflexions et les discussions relatives aux dispositifs, aux échéanciers, aux ressources et aux acteurs impliqués dans le programme en insertion professionnelle. Ainsi, en partant de ce qui existe déjà comme dispositifs efficaces mis en place à l'école secondaire PGO, nous ajoutons quelques dispositifs prioritaires et cohérents aux besoins des enseignants novices du milieu. Les moments de déploiement pour les nouveaux dispositifs font également l'objet d'une réflexion collective appuyée sur les besoins en IP des

enseignants novices. Les dispositifs retenus par le comité collaboratif sont présentés au cinquième chapitre.

La démarche se termine par une présentation collaborative du programme en insertion professionnelle à l'ensemble de l'équipe-école lors d'une assemblée générale. Toutes ces étapes, nous permettent d'atteindre les objectifs de notre recherche-action, et de réaliser, tel que convenu, les trois premières étapes d'une recherche-action, soit dresser la situation actuelle, dresser la situation désirée et procéder à la planification de l'action. En écho à la démarche vécue, le prochain chapitre présente les résultats de la recherche, ainsi que la discussion et l'interprétation des résultats.

CINQUIÈME CHAPITRE. RÉSULTATS ET DISCUSSION

Les résultats présentés dans cette section mettent en lumière le vécu du comité collaboratif pendant la recherche-action et démontrent comment nous répondons aux objectifs de cette recherche-action. De plus, cette section vise à discuter et à interpréter les résultats obtenus, ainsi qu'à présenter leur contribution au développement des savoirs en éducation. Nous avons comme objectifs :

1. D'analyser et d'apprendre sur la situation actuelle et désirée de l'insertion professionnelle à l'école PGO, sur les besoins prioritaires des novices en insertion professionnelle, sur les programmes et les dispositifs existants en IP et sur les différents rôles et pratiques de l'équipe des directions d'école au regard de l'IP.
2. D'élaborer, de façon collaborative, un programme en insertion professionnelle des enseignants novices, appuyé sur la recherche et adapté aux besoins spécifiques d'une école secondaire rurale.

La première section de ce chapitre présente les résultats de notre recherche-action et leur apport aux savoirs en éducation relatifs au premier objectif, soit celui relié à la situation actuelle et la situation désirée de l'insertion professionnelle à l'école secondaire PGO. La deuxième section présente les résultats de notre recherche-action et leur apport aux savoirs en éducation relatifs au deuxième objectif, soit celui relié à l'élaboration collaborative du programme en insertion professionnelle. La troisième section présente le développement professionnel des acteurs

impliqués, soit les participants, ainsi que celui de l'étudiante-chercheuse. Finalement, la dernière section de ce présent chapitre expose la synthèse des résultats de la recherche-action.

1. QU'AVONS-NOUS APPRIS SUR L'INSERTION PROFESSIONNELLE À PAUL-GERMAIN-OSTIGUY ?

À la lumière des savoirs issus de la recherche et des discussions de groupe, nous pouvons mieux comprendre la situation actuelle et la situation désirée du point de vue du comité collaboratif. Pour atteindre le premier objectif de la recherche-action, nous posons notre regard sur trois objets de recherche, soit les besoins des enseignants novices en insertion professionnelle, les dispositifs existants en insertion professionnelle et, finalement, sur les rôles et pratiques de l'équipe des directions d'école favorisant l'insertion professionnelle des enseignants novices. Ces trois objets de recherche nous permettent de mieux comprendre la situation actuelle et la situation désirée de l'insertion professionnelle à l'école PGO.

1.1 Besoins des enseignants novices à Paul-Germain-Ostiguy

Au sein du comité collaboratif, six sous-ensembles de besoins des enseignants novices sont mis en évidence. Le premier groupe de besoins est de l'ordre de la socialisation organisationnelle, c'est-à-dire les besoins des enseignants au regard de la **connaissance de leur nouvel environnement de travail**. Premièrement, ils mentionnent qu'ils ont besoin de se **familiariser avec leur nouvel environnement de travail**. Concrètement, cela signifie qu'ils souhaitent visiter les lieux, comprendre le fonctionnement administratif de l'école et du centre de services scolaire, connaître les avantages sociaux liés à leurs fonctions, ainsi que connaître la régie interne de l'école.

Également, ils insistent sur leur besoin d'**intégration à l'équipe**, c'est-à-dire de se faire présenter à l'équipe, de connaître leurs collaborateurs, de sentir qu'ils font partie d'une équipe et d'être impliqués dans les activités sociales de l'équipe. Enfin, notre recherche-action permet de mieux comprendre leur besoin de **connaître les attentes institutionnelles à leur égard**. Concrètement, cela signifie qu'ils désirent que l'équipe des directions d'école leur nomme les attentes liées à leurs fonctions et mandats, ainsi que se faire expliquer les encadrements légaux sur lesquels s'appuyer pour faire leur travail.

Le deuxième groupe de besoins réfère aux **pratiques enseignantes**, c'est-à-dire les besoins liés à la **planification de l'enseignement et à la planification des situations d'apprentissage** en collaboration avec des collègues. Cela signifie qu'ils ont besoin de collaborer et de partager des temps communs de planification avec des collègues. Par exemple, ils aimeraient avoir du temps reconnu dans leur tâche pour réfléchir à des planifications et à des situations d'apprentissage avec des collègues enseignants. De plus, ils expriment leur souci de **développer leurs habiletés en exploitation des technologies**. C'est-à-dire qu'ils désirent être soutenus et formés aux bonnes pratiques pédagogiques des technologies dans l'enseignement et l'apprentissage de leurs élèves. Par exemple, ils souhaitent être accompagnés par un collègue responsable des technologies à l'école, ou bien, par un conseiller en techno pédagogie.

Le troisième groupe de besoins est de l'ordre de **la gestion de classe**, c'est-à-dire des besoins liés aux **choix de stratégies et bonnes pratiques de gestion des comportements** au sein de leurs groupes. Précisément, les enseignants novices mentionnent qu'ils désirent être accompagnés dans les choix de moyens d'intervention pour gérer les comportements inappropriés.

Concrètement, cela signifie qu'ils aimeraient s'appuyer sur des pratiques gagnantes dès leur entrée en fonction, et non tenter diverses stratégies plus ou moins efficaces en gestion de classe, et risquer ainsi de perdre le contrôle de leurs groupes. Également, ils insistent sur leur besoin d'être aiguillés et soutenus en lien avec les pratiques gagnantes pour **motiver les élèves qui démontrent peu d'intérêt scolaire**. Plus précisément, cela signifie qu'ils souhaitent être accompagnés par un collègue afin de mettre en pratique de bonnes stratégies gagnantes de motivation scolaire envers leurs élèves. Les enseignants novices souhaitent également recevoir de la formation des conseillers pédagogiques à cet égard. Enfin, notre recherche permet de mieux comprendre leur besoin de **maintenir un climat de classe favorable aux apprentissages**. Concrètement, cela signifie que les enseignants novices désirent être accompagnés et soutenus dans les stratégies de gestion de classe et de développement des belles relations avec leurs élèves. Par exemple, ils souhaiteraient être accompagnés au regard des notions de relation maître-élèves, afin de bien démarrer l'année avec les groupes.

Le quatrième groupe de besoins réfère à la **différenciation pédagogique**, c'est-à-dire les besoins des enseignants novices au regard des modifications pédagogiques à réaliser pour répondre aux besoins variés des élèves. Précisément, ils mentionnent qu'ils ont besoin de soutien de leurs collègues, afin de **proposer des défis appropriés aux élèves à haut potentiel** (élèves doués). Concrètement, cela signifie par exemple, d'être accompagnés dans les différentes pratiques gagnantes permettant de stimuler les élèves doués. Également, ils insistent sur leur besoin de soutien lié aux bonnes pratiques pédagogiques permettant de **répondre aux besoins des élèves à risque et en difficulté**. Cela signifie qu'ils souhaitent être accompagnés afin de mieux développer leurs habiletés à modifier leurs pratiques pédagogiques afin de favoriser la réussite des élèves en

difficulté. Enfin, notre recherche-action met en évidence leur besoin de s'habilitier à **gérer les différents rythmes d'apprentissage** des élèves de leurs classes. Concrètement, cela signifie qu'ils désirent être soutenus et formés afin d'être outillés à favoriser les apprentissages de leurs élèves en respectant les différents rythmes de chacun d'eux.

Le cinquième groupe de besoins est de l'ordre de la **sphère personnelle et psychologique**, c'est-à-dire des besoins au regard du bien-être des novices. Précisément, ils mentionnent qu'ils ont besoin d'**être rassurés, écoutés, soutenus et encouragés** dans ce qu'ils font. Concrètement, cela signifie, par exemple, qu'ils aimeraient sentir de l'empathie, de l'écoute et des encouragements de la part de l'équipe des directions d'école et de leurs collègues afin de **développer un rapport positif à la profession**. Comme ils ont peu de repères professionnels, ils ont besoin de se faire rassurer et confirmer que leurs pratiques sont appropriées et professionnelles. Également, ils insistent sur leur besoin de **développer leur identité professionnelle**, c'est-à-dire, connaître ses valeurs, ses croyances, ses forces de caractère, ses pratiques pédagogiques favorites, etc. Ils ont besoin d'être accompagnés, par des collègues ou par l'équipe des directions d'école, afin de réfléchir à ces éléments et développer leur identité professionnelle. Enfin, notre recherche met en lumière leur besoin de **se faire offrir de l'aide régulièrement** pour éviter d'être gêné ou mal à l'aise d'en demander. Concrètement, cela signifie que les enseignants novices souhaitent se faire offrir de l'aide afin de ne pas sentir qu'ils dérangent ou qu'ils quémangent de l'aide. Ils craignent de révéler leur vulnérabilité en demandant de l'aide ici et là, alors que lorsqu'ils se font offrir de l'aide, ceux-ci perçoivent qu'une personne expérimentée reconnaisse les défis qu'engendre un début de carrière en enseignement.

Le sixième et dernier groupe de besoins réfère aux besoins de **collaboration**, c'est-à-dire les besoins des enseignants novices au regard du travail d'équipe dans l'optique d'éviter d'être isolés professionnellement. **Les enseignants novices mentionnent qu'ils ont besoin de collaborer** avec des collègues ainsi que de **consulter formellement et informellement leurs collègues**. Concrètement cela signifie, par exemple, qu'ils souhaitent bénéficier de moments de planification et de concertation avec des collègues. Ils aimeraient être invités à consulter, à tout moment, leurs collègues afin de réfléchir collectivement et d'être soutenus dans leurs pratiques professionnelles. Également, ils insistent sur le besoin de **partager leur vécu et leurs expériences professionnelles avec des collègues**, en toute confiance. Cela signifie, par exemple, de planifier des moments de collaboration où l'ouverture, l'empathie et l'écoute sont présentes. Enfin, notre recherche-action permet de mieux comprendre le besoin des enseignants novices **d'être jumelés à des collègues à qui se référer en tout temps**. Concrètement, cela signifie que l'entraide informelle et les liens sociaux forts ne suffisent pas aux novices lorsque ceux-ci vivent des difficultés au travail. C'est pourquoi les participants de notre recherche-action désirent être jumelés formellement à des enseignants accompagnateurs, afin de vivre régulièrement des rencontres d'insertion professionnelle et d'être en mesure de s'y référer en tout temps, sans être gênés de nommer leur vulnérabilité. Toutefois, même si les liens sociaux sont insuffisants, ceux-ci sont importants pour nos participants et ils croient que les jumelages entre novices et enseignants accompagnateurs devraient se faire naturellement, sans imposition de la part de l'équipe des directions d'école. Ainsi, la création des jumelages basés sur des intérêts communs, les personnalités, les besoins et la bonne entente, s'avèrent des éléments gagnants sur lesquels nous

devons miser, afin d'assurer un accompagnement optimal des enseignants novices en insertion professionnelle.

La figure suivante présente les besoins des enseignants novices à l'école PGO divisés en six catégories des besoins reconnus par la recherche. Les six catégories de besoins sont tirées des travaux de Carpentier (2019), Kutsyuruba et al. (2019), Martineau et Mukamurera (2013), ainsi que Nappert (2018).



Figure 9. Besoins des enseignants novices à Paul-Germain-Ostiguy

À la lumière des résultats exposés dans la présente section, la prochaine section de l'essai vise à discuter et à interpréter les résultats obtenus au regard des besoins des enseignants novices en insertion professionnelle, ainsi qu'à présenter leur contribution au développement des savoirs en éducation.

1.1.1 *Discussion*

Les résultats des discussions de groupe indiquent que les six catégories de besoins reconnus par la recherche (Carpentier, 2019; Kutsyuruba et al., 2019; Martineau et Mukamurera, 2013; Nappert (2018) sont cohérents aux besoins nommés par les participants de notre démarche. Les besoins nommés par nos participants s'inscrivent dans la deuxième phase du processus de développement professionnel reconnu par Mukamurera (2014), soit l'insertion professionnelle. Cette phase vise à faire passer les enseignants novices en insertion professionnelle, d'une expérience de survie à la maîtrise progressive d'une pratique professionnelle. De plus, les besoins nommés par nos participants concordent avec le modèle multidimensionnel de l'insertion professionnelle de Mukamurera (2012) qui propose de percevoir l'insertion professionnelle comme un processus de transition multidimensionnel, où les dimensions sont complémentaires et interdépendantes. Chacun des besoins nommés se rattache à l'une ou l'autre de ces dimensions et sont interdépendants les uns des autres. En cohérence aux travaux de Martineau et Mukamurera (2012), nos participants se considèrent en insertion professionnelle environ les cinq premières années de leur carrière.

Par ailleurs, nous abondons dans le sens de Carpentier (2019) et Nappert (2018) qui observent une dissonance entre ce que les directions d'écoles perçoivent de leur rôle, des besoins et des dispositifs déployés, de ce qui se passe dans la réalité des enseignants novices. Appuyés sur les dires de nos participants, nous partageons donc l'avis de ces chercheurs à l'effet qu'il est très important de consulter les enseignants novices pour bien cerner leurs besoins et déployer les bons dispositifs en insertion professionnelle.

Il est intéressant de constater que, parmi les besoins nommés par nos participants, tous sont reconnus par la recherche (Carpentier, 2019; Kutsyuruba et al., 2019); Martineau et Mukamurera, 2013; Nappert (2018), sauf trois nouveaux besoins en insertion professionnelle qui émergent de notre démarche et apportent un éclairage nouveau aux savoirs en éducation. Le besoin de développer son identité professionnelle apporte un nouvel éclairage aux savoirs en éducation, puisque malgré que Goyette (2018) démontre largement les avantages d'une construction identitaire en enseignement, celle-ci la présente comme un moyen de favoriser le bien-être professionnel en enseignement. Notre démarche démontre que le développement de son identité professionnelle est un réel besoin pour nos enseignants novices lié à la catégorie des besoins de nature personnelle et psychologique en période d'insertion professionnelle.

Le besoin de se faire offrir de l'aide régulièrement pour éviter d'être gêné ou mal à l'aise d'en demander, apporte une précision aux besoins de nature personnelle et psychologique reconnus par la recherche. En complément de Giguère (2018) et Nappert (2018) qui soutiennent que les novices ont besoin d'être écoutés et rassurés, et que les mesures de soutien doivent être faciles d'accès et personnalisées, notre recherche-action révèle que les enseignants novices ont besoin de

se faire offrir de l'aide afin d'éviter d'être mal à l'aise d'en demander. Cela permet également de diminuer leur gêne de nommer leurs vulnérabilités. Le besoin d'être jumelé à différents collègues à qui se référer en tout temps, et vivre régulièrement des rencontres d'insertion professionnelle, apporte une précision aux savoirs issus de la recherche en éducation. Les travaux de Boies et Portelance (2014), ainsi que ceux de Kutsyuruba et al. (2019), démontrent les effets positifs d'une collaboration formelle et informelle au sein de l'équipe-école, sans toutefois préciser le réel besoin des enseignants novices à être jumelés de façon structurée à différents collègues. En complément à Bouthiette (2013) proposant que les liens sociaux et la coopération informelle soient des facteurs favorisant l'insertion professionnelle des enseignants novices, les participants de notre recherche-action nomment leur besoin d'être jumelés à différents collègues à qui se référer sans gêne, ainsi que leur besoin de vivre régulièrement des rencontres d'insertion professionnelle. Ce besoin de régularité dans les rencontres amène également un besoin de temps reconnu dans la tâche pour réaliser lesdites rencontres.

Ainsi, tout comme le proposent Bouthiette (2013), Carpentier (2019), Kutsyuruba et al. (2019), ainsi que Nappert (2018), nous croyons que la collaboration et l'accompagnement des collègues sont gage de succès et de persévérance dans la profession enseignante.

Voilà ce qui conclut nos apprentissages au regard des besoins des enseignants novices en insertion professionnelle. La prochaine section apporte un éclairage sur les dispositifs en insertion professionnelle à l'école PGO.

1.2 Dispositifs en insertion professionnelle à Paul-Germain-Ostiguy

Au sein du comité collaboratif, cinq dispositifs favorisant l'insertion professionnelle déployés à PGO, et généralement appréciés, ont été mis en évidence. Les dispositifs déployés et généralement appréciés des participants sont :

1. Rencontre d'information en début d'année
3. Présentation à l'équipe-école en assemblée générale
4. Remise d'une trousse d'accueil (régie interne de l'école)
5. Désignation de la personne ressource pour tous les novices (à qui se référer au besoin et responsable des accompagnements)
6. Soutien de l'équipe des directions d'école

Le premier dispositif mis en place à l'école PGO est la **rencontre d'information en début d'année** qui consiste en une réunion entre les enseignants novices, l'enseignante ressource désignée à l'insertion professionnelle et l'équipe des directions d'école. Lors de cette rencontre, des informations d'ordre administratives sont transmises aux enseignants novices, par exemple, présenter le programme en insertion professionnelle, expliquer la régie interne de l'école, recevoir leurs clés, poser leurs questions de début d'année et fixer des rendez-vous avec l'enseignante ressource au besoin. Les enseignants novices mentionnent apprécier ce dispositif, car ils peuvent accéder à plusieurs informations utiles. Le deuxième dispositif mis en place à l'école PGO est la **présentation des enseignants novices à l'équipe-école** en assemblée générale. L'équipe des directions d'école prend le temps de présenter chacun des enseignants novices avec un petit résumé de leur parcours et de leurs intérêts personnels. Les enseignants novices apprécient cette attention

et celle-ci permet de faire une entrée conviviale au sein de l'équipe. Le troisième dispositif déployé à PGO est la **remise d'une trousse d'accueil** présentant la régie interne de l'école, par exemple, le code de vie, les noms, fonctions et coordonnées des collègues, le fonctionnement de la reprographie et des photocopieurs, ainsi que les calendriers et dates importantes relatives au fonctionnement de l'école. Ce dispositif est apprécié par les enseignants novices. Toutefois ceux-ci préfèrent de loin des rencontres d'humain à humain afin de recevoir les informations. Pour certains novices, un document auquel se référer au besoin est un outil précieux. Le quatrième dispositif déployé à PGO est la **désignation d'une enseignante ressource pour tous les enseignants novices** de l'équipe. Concrètement, cela signifie que les enseignants novices vivent une rencontre de groupe en début d'année avec cette enseignante ressource et peuvent s'y référer au besoin. L'enseignante ressource a des minutes reconnues dans sa tâche pour accompagner les enseignants novices, donc celle-ci planifie des rendez-vous avec eux au besoin. Finalement, le cinquième dispositif mis en place à l'école PGO est le **soutien de l'équipe des directions d'école**. Concrètement, le soutien de l'équipe des directions se traduit par un accueil personnalisé des novices, par des communications fréquentes, par des suivis auprès des novices afin de prendre des nouvelles de leur insertion professionnelle, par des offres d'aide aux novices, ainsi que par une accessibilité à l'équipe des directions d'école. Les enseignants novices de notre comité collaboratif nomment le soutien de l'équipe des directions comme un élément important dans leur bien-être au travail. Les résultats de notre recherche-action nous indiquent que ces dispositifs sont importants et devront être conservés dans le programme en insertion professionnelle à PGO.

De plus, lors des rencontres collaboratives du comité, les dispositifs souhaités, ainsi que les outils du programme en insertion professionnelle de l'école PGO sont réfléchis et planifiés collectivement. Les dispositifs en insertion professionnelle souhaités des participants sont :

1. Création d'un comité de coordination du programme en insertion professionnelle
2. Rencontre VIP avant la rentrée de l'équipe complète
3. Accompagnement en jumelages formels avec temps reconnu (temps commun de planification et d'observation en classes [rétroaction formative])
4. Création d'une boîte à outils pour les rencontres d'accompagnement

Le premier dispositif souhaité et réfléchi en rencontres du comité collaboratif est la **création d'un comité de coordination du programme en insertion professionnelle**. Ce comité de coordination est, pour nous, un dispositif du programme en insertion professionnelle de l'école PGO. Nous voulons veiller au bon déroulement du programme en insertion professionnelle de l'école PGO en créant ce comité de coordination. Ce comité est composé de cinq membres du personnel, dont l'équipe des directions d'école, deux enseignantes chevronnées et l'étudiante-chercheuse. Nous prévoyons quatre rencontres au cours de l'année scolaire et des rencontres additionnelles peuvent s'ajouter au besoin. Afin d'assurer l'efficacité de notre programme en insertion professionnelle, il est important que le comité de coordination organise et régule les dispositifs, évalue les retombées et le déroulement des dispositifs tout au long de l'année scolaire auprès des différents acteurs impliqués. Par exemple, le comité de coordination organise la rencontre VIP, les rencontres de début d'année et de mi-année, les jumelages structurés, ainsi que la promotion et la bonification de la boîte à outils. Les outils liés au rôle et aux tâches du comité

de coordination sont réfléchis et créés en comité collaboratif, et c'est pourquoi, en annexe H, il vous est possible de trouver :

✚ Annexe H : Grille d'évaluation/comité de coordination

Le deuxième dispositif souhaité du comité collaboratif est une **rencontre VIP avant la rentrée de l'équipe complète**. C'est-à-dire que tous les nouveaux membres du personnel, incluant les enseignants novices de l'école, sont invités sur une base volontaire la veille de la rentrée, avec l'ensemble du personnel, à venir passer deux heures à l'école où un accueil personnalisé leur est réservé. L'équipe des directions d'école et les autres membres du comité de coordination présentent l'école, présentent le programme en insertion professionnelle, invitent tous les membres du personnel à se présenter, offrent une visite guidée de l'école et une bouteille réutilisable à l'effigie de l'école, ainsi qu'une carte de bienvenue aux nouveaux membres du personnel. Les enseignants novices du comité collaboratif souhaitent favoriser la création de liens entre les nouveaux membres du personnel en début d'année, ainsi que se familiariser rapidement avec leur nouveau milieu. Tous les outils liés à la rencontre VIP sont réfléchis et planifiés en comité collaboratif, et en annexes I, J et K, il est possible de trouver les outils relatifs au dispositif de la rencontre VIP, soit :

✚ Annexe I : Déroulement de la rencontre VIP

✚ Annexe J : Carte d'invitation VIP

✚ Annexe K : Carte de bienvenue




Le troisième dispositif en insertion professionnelle souhaité à l'école PGO est l'accompagnement en jumelages formels avec temps reconnu (temps commun de planification et d'observation en classes [rétroaction formative]). Concrètement, le comité de coordination invite les enseignants novices à choisir leur enseignant accompagnateur en début d'année afin que tous (novices et accompagnateurs) puissent inscrire les minutes reconnues par l'équipe des directions d'école dans leur horaire administratif annuel. Nous privilégions les jumelages naturels où les enseignants accompagnateurs doivent être volontaires. Ces rencontres de jumelage visent à répondre aux questions des enseignants novices, de planifier, de partager des expériences, de réaliser des observations communes dans leurs classes respectives, etc. Les rencontres en jumelages formelles se réalisent sur toute l'année scolaire, afin de favoriser l'insertion professionnelle des enseignants novices. Ce dispositif réfère au besoin des enseignants novices d'être jumelés formellement à des collègues à qui se référer en tout temps.

Finalement, le quatrième et dernier dispositif souhaité par le comité collaboratif est la **création d'une boîte à outils pour les rencontres d'accompagnement** des jumelages formels. Le comité collaboratif crée, lors des rencontres, une boîte à outils afin de soutenir les jumelages entre novices et enseignants accompagnateurs en leur fournissant des thèmes à aborder et des outils favorisant la pratique réflexive des enseignants novices. Le comité collaboratif désire assurer une certaine uniformité des thématiques qui seront abordées lors des rencontres de jumelages, ainsi que s'assurer que les informations seront bien diffusées pour favoriser la création des jumelages naturels en début d'année. Voici donc une liste de ce qu'il est possible de trouver dans notre boîte à outils présentée en annexes.

- ✚ Annexe L : Portrait des enseignants novices
- ✚ Annexe M : Liste des enseignants par matières
- ✚ Annexe O : Portrait des enseignants accompagnateurs
- ✚ Annexe P : Liste des jumelages/novices et accompagnateurs
- ✚ Annexe Q : Canevas de rencontres et thèmes à aborder

Le tableau suivant présente les dispositifs en insertion professionnelle à PGO, soit ceux déployés et ceux souhaités et réfléchis par le comité collaboratif.

Tableau 10. Dispositifs en insertion professionnelle à Paul-Germain-Ostiguy

	
Dispositifs déployés et favorisant l'IP des enseignants novices à l'école PGO	
<ol style="list-style-type: none"> 1. Rencontre d'information 2. Présentation à l'équipe-école 3. Trousse d'accueil 4. Enseignante-ressource désignée 5. Soutien de l'équipe des directions 	
Dispositifs en IP absents et souhaités à l'école PGO par les enseignants novices	
<ul style="list-style-type: none"> → Création d'un comité de coordination du PIP → Rencontre VIP avant la rentrée de l'équipe complète → Accompagnement en jumelages formels avec temps reconnu (temps communs de planification et d'observations en classes [rétroaction formative]) → Création d'une boîte à outils pour les rencontres d'accompagnement 	

À la lumière des dispositifs en insertion professionnelle à l'école PGO, la prochaine section vise à discuter et à interpréter les résultats obtenus au regard des dispositifs en insertion professionnelle ainsi qu'à présenter leur contribution au développement des savoirs en éducation.

1.2.1 *Discussion*

Les dispositifs de rencontre d'information, de présentation à l'équipe-école, de remise d'une trousse d'accueil, de désignation à l'enseignante-ressource et du soutien de l'équipe des directions d'école déployés à PGO pour favoriser l'insertion professionnelle sont cohérents aux dispositifs en insertion professionnelle proposés par Carpentier (2019), Giguère (2018) et Martineau et Mukamurera (2013). De plus, la création d'un comité de coordination du programme en insertion professionnelle, ainsi que les jumelages formels avec temps reconnu dans la tâche, sont de nouveaux dispositifs à l'école PGO ajoutés dans le cadre de cette recherche-action. Ceux-ci sont cohérents avec les savoirs en éducation tirés des travaux de Carpentier (2019), Giguère (2018) et Martineau et Mukamurera (2013). Toutefois, à la lumière de nos discussions avec les collaborateurs, nous apportons un nouvel éclairage aux savoirs en éducation en ajoutant deux dispositifs n'étant pas mis en évidence par la recherche et étant, selon nous, des leviers à considérer pour favoriser l'insertion professionnelle des enseignants novices. Il s'agit de :

- Réalisation d'un accueil VIP pour tous les enseignants novices de l'équipe.
- Création d'une boîte à outils à l'intention de tous les acteurs impliqués dans les jumelages en insertion professionnelle.

En effet, en complément aux travaux de Carpentier (2019), Giguère (2018) et Martineau et Mukamurera (2013) présentant une liste de dix-huit mesures de soutien reconnues par la recherche, nos discussions en comité collaboratif nous permettent de mieux comprendre deux nouvelles mesures de soutien que nous appelons dispositifs en insertion professionnelle. De plus, en cohérence avec les travaux de Boies et Portelance (2014), nous croyons qu'une attitude d'accueil,

de soutien et d'encadrement de l'équipe des directions d'école facilite l'intégration des enseignants novices à l'équipe-école et répond, par le fait même, aux besoins des enseignants novices liés à la socialisation organisationnelle. Nous ajoutons également qu'en cohérence aux recherches de Kutsyuruba et al. (2019) et Nappert (2018), les résultats de notre recherche-action nous révèlent que les novices ne souhaitent pas particulièrement recevoir de documents pour les soutenir et préfèrent, de loin, des rencontres fréquentes d'humain à humain en toute confiance et aisance. Leur besoin de collaborer et de connecter avec des collègues est plus grand que celui de se référer à des documents. Par ailleurs, conformément aux travaux de Mukamurera et Martineau (2013), la libération ou l'aménagement de temps reconnu dans la tâche des enseignants fait partie des dispositifs existants en insertion professionnelle et reconnus efficaces par la recherche.

Voilà ce qui conclut nos apprentissages au regard des dispositifs en insertion professionnelle. La prochaine section apporte un éclairage sur les rôles et pratiques de l'équipe des directions d'école à PGO au regard de l'insertion professionnelle. Cette section permet de mieux comprendre la situation actuelle et la situation désirée au regard de l'insertion professionnelle à l'école PGO, et ainsi, répondre à une partie de notre premier objectif de recherche.

1.3 Rôles et pratiques de l'équipe des directions d'école à Paul-Germain-Ostiguy à l'égard de l'insertion professionnelle

Au sein de notre comité collaboratif, nous mettons tout d'abord en évidence le principal rôle de l'équipe des directions d'école au regard de l'insertion professionnelle, soit celui de défenseur des novices. Ce rôle ultime réfère au soutien, à l'empathie, à l'accueil et à

l'accompagnement que les enseignants novices s'attendent de recevoir de leur équipe des directions d'école pendant leur insertion professionnelle. De ce rôle ultime de l'équipe des directions d'école se déclinent six rôles secondaires, mais tout aussi importants pour veiller à l'insertion professionnelle des enseignants novices. Voici donc en détail, la présentation de nos résultats classés en six catégories de rôles et pratiques de l'équipe des directions d'école.

Le premier rôle secondaire de l'équipe des directions d'école est celui de la **Construction de la culture de l'école**. Concrètement, ce rôle implique plusieurs pratiques, dont offrir du soutien et être disponible pour les enseignants novices, offrir un accueil personnalisé et une visite guidée de l'école, s'assurer que les enseignants novices obtiennent les documents et le matériel nécessaires à leur fonction, ainsi que susciter l'adhésion de l'équipe à la culture d'insertion professionnelle initiée par l'équipe des directions d'école. Nos collaborateurs affirment que toutes les pratiques nommées précédemment sont déjà bien en place à l'école PGO et l'équipe des directions d'école accorde une grande importance à l'insertion professionnelle en la priorisant dans son projet éducatif. Toutefois, malgré l'importance accordée par l'équipe des directions d'école à l'insertion professionnelle, les collaborateurs nomment deux pratiques liées au rôle de la construction de la culture de l'école à développer par l'équipe des directions à l'école PGO, soit organiser des temps de planification et de collaborations entre collègues, ainsi qu'offrir des libérations aux novices et aux acteurs impliqués dans les activités liées à l'insertion professionnelle afin d'éviter la surcharge et favoriser l'implication du personnel dans la culture d'insertion professionnelle.

Le deuxième rôle secondaire de l'équipe des directions d'école lié à l'insertion professionnelle est l'**Agent de liaison**. Précisément, ce rôle renvoie aux pratiques davantage liées aux communications variées et régulières entre l'équipe des directions d'école et les novices, à la valorisation de l'équipe des directions de la formation continue et à nommer les attentes à l'égard des novices. Cela signifie que les novices apprécient avoir un accès et un canal de communication avec l'équipe des directions, ainsi que bénéficier de rencontres où les attentes de l'équipe des directions leur sont partagées. Les novices insistent également sur l'importance pour eux, de se faire proposer des formations pouvant répondre à leurs besoins de développement professionnel. De plus, notre recherche-action permet de mieux comprendre l'importance pour les novices, de se faire expliquer le fonctionnement de l'école, par exemple, son projet éducatif et sa régie interne. Notre démarche révèle également l'importance de proposer des dispositifs en insertion professionnelle souples et ancrés dans les besoins de novices ainsi que l'importance d'identifier les besoins et les ressources nécessaires pour les novices. Par exemple, nos collaborateurs insistent sur leurs besoins pluriels et évolutifs en cours d'année versus leur besoin de sentir que l'équipe des directions les soutient à cet égard. Toutefois, notre recherche-action met en lumière deux pratiques liées au rôle d'agent de liaison à développer pour l'équipe des directions de l'école PGO, soit l'importance de permettre aux novices de sélectionner un ou des mentors et de reconnaître du temps dans leurs tâches pour s'investir dans les activités d'insertion professionnelle. De plus, les collaborateurs insistent sur l'importance de planifier des jumelages formels entre les novices et les mentors, ainsi qu'assurer un suivi du déroulement de ces jumelages.

Le troisième rôle secondaire de l'équipe des directions d'école lié à l'insertion professionnelle des enseignants novices est celui d'**Accueil**. Dans ce rôle, les pratiques de l'équipe

des directions d'école sont d'établir une relation positive avec le novice, l'encourager, l'écouter, lui offrir de l'aide, l'accueillir, lui faire visiter l'école, lui présenter l'équipe, et enfin, reconnaître le travail et le stress additionnel du novice. Les besoins des enseignants novices sont variés et complexes, et, parmi tous les rôles et pratiques de l'équipe des directions de l'école PGO, celui qui est le plus important pour les participants de cette recherche-action est, de loin, le rôle d'accueil. Nos résultats révèlent que, selon les participants, une fois ce rôle bien joué par l'équipe des directions de l'école PGO, une équipe de membres du personnel peut prendre le relais pour actualiser le programme en insertion professionnelle qui lui sera soutenu et appuyé par l'équipe des directions d'école. Les discussions du comité collaboratif proposent également qu'il s'agit du seul rôle de l'équipe des directions d'école parmi les six rôles secondaires, où toutes les pratiques sont déjà en place à l'école PGO, et où il n'y a donc pas de pratiques à développer, mais bien seulement à maintenir. Nos résultats révèlent que ce rôle est perçu par nos participants comme la pierre angulaire d'une culture d'insertion professionnelle, et celui-ci, lorsqu'il est maîtrisé et déployé par l'équipe des directions d'école, laisse présager que les autres rôles et pratiques seront également déployés au sein de l'école. Nos discussions en comité collaboratif nous permettent de mieux comprendre le rôle de l'équipe des directions d'école versus le rôle de l'équipe-école au regard de l'insertion professionnelle des enseignants novices. C'est-à-dire que nos discussions proposent un partage des responsabilités entre les membres de l'équipe-école et l'équipe des directions d'école, afin de créer une culture en insertion professionnelle à l'école.

Le quatrième rôle secondaire des équipes des directions d'école lié à l'insertion professionnelle des enseignants novices est celui de **Leader pédagogique**. Concrètement, ce rôle renvoie aux pratiques liées à l'enseignement, soit les pratiques et méthodes gagnantes, renvoie au

développement professionnel, soit d'aider les novices à cibler leurs besoins de formation, ainsi que les pratiques gagnantes liées à la communication aux parents et à la gestion de classe. Précisément, les enseignants novices mentionnent que l'équipe des directions d'école PGO encourage à expérimenter des pratiques gagnantes en enseignement en les pistant sur des façons de faire, ou en référant à un collègue doué, ou bien, en les encourageant à essayer de nouvelles méthodes pédagogiques. De plus, les participants insistent sur le fait que l'équipe des directions d'école aide les enseignants novices à préciser leurs besoins de formation dans l'optique de favoriser le développement professionnel des enseignants novices de l'équipe. Notre recherche-action met également en évidence les pratiques à développer pour l'équipe des directions d'école, soit d'aller plus régulièrement dans les classes afin d'offrir de la rétroaction. C'est-à-dire que les enseignants novices accordent une crédibilité et insistent sur leur envie de collaboration avec l'équipe des directions d'école en les accueillant dans leur classe. Finalement, les participants de notre recherche-action mettent en lumière leur besoin de recevoir de l'aide et du soutien de la part de l'équipe des directions en gestion de classe et en développement de leurs habiletés reliées aux communications aux parents. Les enseignants novices insistent sur leur manque de soutien à cet égard et de leur envie de s'appuyer sur l'équipe des directions d'école pour se développer professionnellement à l'égard de ces deux aspects.

Le cinquième rôle secondaire de l'équipe des directions d'école lié à l'insertion professionnelle des enseignants novices est celui de **l'Évaluateur**. Dans le cadre de ce rôle secondaire, les pratiques de l'équipe des directions d'école liées à l'insertion professionnelle sont de l'ordre de l'évaluation du rendement, c'est-à-dire des observations évaluatives en classe, des évaluations selon l'expérience et les compétences des novices, ainsi qu'offrir de la rétroaction








formelle et informelle aux enseignants novices. Notre recherche-action permet de mieux comprendre qu'à l'école PGO, l'équipe de direction planifie à l'avance les moments d'observations en classe, en communiquant avec les enseignants novices afin de déterminer un moment convenant aux enseignants novices. De plus, les participants de la démarche mettent en évidence que l'équipe de direction a l'habitude d'évaluer le rendement des enseignants novices selon leur expérience et les compétences des novices, et ce, dans le but de favoriser leur développement professionnel et surtout leur persévérance dans la profession. Toutefois, les enseignants novices insistent sur l'importance que l'équipe des directions doit accorder à la rétroaction formelle et informelle à offrir aux enseignants novices. Ceux-ci mentionnent leur désir de s'améliorer, mais surtout de sentir qu'ils peuvent s'appuyer et compter sur l'équipe des directions d'école pour bien vivre leur insertion professionnelle.

Finalement, le sixième rôle secondaire de l'équipe des directions d'école lié à l'insertion professionnelle des enseignants novices est celui de **l'Administrateur**. Ce rôle est de l'ordre de la gestion administrative, c'est-à-dire d'aménager des horaires allégés pour les novices qui le souhaitent, de faire débiter les novices quelques jours avant leur contrat afin qu'ils se familiarisent avec leur nouvel environnement, ainsi que créer des horaires cycles permettant les rencontres entre enseignants novices et enseignants accompagnateurs. Les collaborateurs de notre recherche-action nomment que l'équipe des directions de l'école PGO propose aux enseignants novices d'alléger leur horaire afin de leur permettre de démarrer leur carrière avec moins de stress et plus de temps pour planifier leur enseignement, pour corriger les travaux des élèves, ainsi que pour se développer professionnellement. Toutefois, les enseignants novices insistent également sur l'importance

d'avoir des horaires cycles aménagés pour leur permettre de rencontrer leurs enseignants accompagnateurs.

Le tableau suivant présente les rôles et pratiques de l'équipe des directions de l'école PGO à l'égard de l'insertion professionnelle.

Tableau 11. Rôle et pratiques de l'équipe des directions d'école à Paul-Germain-Ostiguy

 Rôles et pratiques de l'équipe des directions d'école à PGO favorisant l'insertion professionnelle des enseignants novices, et pratiques de l'équipe des directions d'école souhaitées par les enseignants novices en IP à PGO.	
Rôles ultime de l'équipe des directions d'école au regard de l'IP : Défenseur des novices	
<p>CONSTRUCTION DE LA CULTURE DE L'ÉCOLE</p> <p>En place :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Offrir du soutien et être disponible • Accueillir personnellement • Assurer transmission des documents et matériel nécessaires • Susciter l'adhésion de l'équipe à la culture d'insertion professionnelle • À développer : • Organiser des temps de planification et de collaboration avec collègues • Offrir des libérations aux novices et aux acteurs impliqués en IP 	<p>AGENT DE LIAISON</p> <p>En place :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Communiquer régulièrement avec les novices • Valoriser la formation continue • Nommer les attentes à l'égard des novices • Informer les novices du fonctionnement de l'école, ex : projet éducatif • Proposer dispositifs souples et ancrés dans les besoins des novices • Identifier les besoins et les ressources nécessaires pour les novices • À développer : • Permettre aux novices de sélectionner des mentors et reconnaître du temps dans les tâches • Planifier jumelages entre les mentors et les novices et assurer suivi 
<p>ACCUEIL</p> <p>En place :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Établir relation positive entre l'équipe des directions d'école et novices • Encourager, écouter et offrir de l'aide aux novices • Accueillir, faire le tour de l'école et présenter à l'équipe • Reconnaître le travail et le stress additionnel des novices 	<p>LEADER PÉDAGOGIQUE</p> <p>En place :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Encourager à expérimenter des pratiques gagnantes • Préciser les besoins de formation • À développer : • Observer en classe et offrir de la rétroaction • Soutenir en gestion de classe et communication aux parents 
<p>ÉVALUATEUR</p> <p>En place :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Planifier à l'avance les observations en classe • Évaluer le rendement selon expérience et compétences des novices • À développer : • Offrir rétroaction formelle et informelle aux novices 	<p>ADMINISTRATEUR</p> <p>En place :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aménager des horaires allégés pour les novices qui le souhaitent • À développer : • Aménager des horaires cycles permettant les rencontres entre enseignants novices et enseignants accompagnateurs. 

À la lumière de nos résultats présentés, la prochaine section vise à discuter et à interpréter les résultats obtenus au regard des rôles et pratiques de l'équipe des directions d'école à PGO à l'égard de l'insertion professionnelle, ainsi qu'à présenter leur contribution au développement des savoirs en éducation.

1.3.1 *Discussion*

En écho à la démarche vécue, le rôle ultime de l'équipe des directions d'école de défenseur des novices et ses six rôles secondaires accompagnés des pratiques jugées importantes pour nos collaborateurs sont en cohérence avec les savoirs issus de la recherche tirés des travaux de Fréchette (2013). C'est-à-dire que les collaborateurs reconnaissent en ces rôles et pratiques les éléments importants que l'équipe des directions d'école devrait déployer à l'égard des enseignants novices afin de favoriser leur insertion professionnelle. Toutefois, nos résultats apportent un nouvel éclairage aux savoirs en éducation, car contrairement à Fréchette (2013) qui ne fait pas émerger un rôle plus important qu'un autre, nous croyons, appuyés sur les discussions du comité collaboratif, que le rôle d'**Accueil** de l'équipe des directions d'école est primordial et représente la base d'une culture d'insertion professionnelle au sein d'une école. Tous les rôles et pratiques de l'équipe des directions de l'école en insertion professionnelle sont importants pour les enseignants novices, mais les résultats de cette recherche-action apportent un éclairage nouveau sur l'importance toute particulière du rôle lié à l'accueil des enseignants novices. Nos résultats révèlent que selon les participants, une fois ce rôle bien joué par l'équipe des directions de l'école PGO, une équipe de membres du personnel peut prendre le relais pour actualiser le programme en insertion professionnelle qui lui, sera soutenu et appuyé par l'équipe des directions d'école.

De plus, contrairement à Fréchette (2013) qui associe au rôle d'**Agent de liaison**, la pratique de sélectionner des mentors pour les novices, les résultats de notre recherche-action mettent en évidence l'importance de privilégier et promouvoir les jumelages naturels. Cette pratique permet à l'équipe des directions d'école de favoriser la motivation des enseignants novices et des enseignants accompagnateurs, ainsi qu'augmenter les chances que les accompagnements soient agréables et perdurent dans le temps. Par jumelages naturels, nous entendons des jumelages initiés par les enseignants novices et acceptés de façon volontaire par les enseignants accompagnateurs, basés sur des intérêts communs et des personnalités compatibles. Finalement, en complément à Fréchette (2013) qui associe au rôle d'**Administrateur**, la pratique d'aménager des horaires allégés pour les novices, nos résultats de recherche révèlent qu'il est important que l'équipe des directions vérifie auprès de chacun des novices si cet allègement est souhaité car, pour plusieurs enseignants novices impliqués dans notre démarche, cet allègement de l'horaire n'est pas souhaité. Plusieurs enseignants novices nomment leur envie d'une tâche pleine dès leurs premiers contrats, motivés par l'aspect financier, puisque le salaire des enseignants novices est modique. Ceux-ci préfèrent travailler plus fort et avoir une récompense financière pour leurs efforts. D'autres enseignants novices sont animés par une fougue et une envie de mettre en pratique toutes les théories maîtrisées lors de leur formation universitaire.

Voilà ce qui conclut nos apprentissages au regard des rôles et pratiques de l'équipe des directions d'école liés à l'insertion professionnelle. La prochaine section apporte un éclairage sur les apprentissages liés à notre deuxième objectif de la démarche, soit l'élaboration collaborative d'un programme en insertion professionnelle pour les enseignants novices à l'école PGO.

2. QUELLE FORME PREND AUJOURD'HUI LE PROGRAMME EN INSERTION PROFESSIONNELLE À L'ÉCOLE PAUL-GERMAIN-OSTIGUY

À la lumière des savoirs issus de la recherche et des discussions de groupe, nous pouvons mieux planifier l'action, soit planifier le programme en insertion professionnelle. Pour atteindre le deuxième objectif de notre recherche-action, nous réalisons trois rencontres où tous les participants collaborent à l'élaboration du programme en insertion professionnelle de l'école PGO appuyés sur les savoirs issus de la recherche, dans les savoirs professionnels et dans les besoins spécifiques des enseignants novices de cette école secondaire rurale.

2.1 Programme en insertion professionnelle à Paul-Germain-Ostiguy

Notre programme en insertion professionnelle est réfléchi afin de mieux répondre aux nombreux besoins des enseignants novices de l'école PGO, sur toute l'année scolaire. Il est élaboré, de façon collaborative, avec le comité composé de l'équipe des directions d'école, d'enseignants novices et d'enseignants chevronnés. Le nouveau programme en insertion professionnelle est bâti à partir de l'ancien programme en insertion professionnelle de l'école PGO, où certains dispositifs sont appréciés de la part des novices. Le programme est sous la responsabilité d'un comité de coordination ayant comme mandat d'actualiser le programme en insertion professionnelle et veiller à sa régulation. Il vise le développement d'une culture en insertion professionnelle à l'école PGO en impliquant les enseignants novices et les enseignants chevronnés volontaires à jouer un rôle d'accompagnateur. De plus, certains dispositifs invitent l'ensemble de l'équipe à s'impliquer dans l'insertion professionnelle des enseignants novices en

favorisant ainsi, la création d'une culture en insertion professionnelle. En effet, nos résultats proposent que l'insertion professionnelle des enseignants novices soit un dossier à responsabilités partagées au sein de l'équipe-école et ne repose pas uniquement sur les épaules de l'équipe des directions d'école. Nos collaborateurs insistent sur leur besoin d'être accueillis, aidés et accompagnés par plusieurs membres de l'équipe-école et non uniquement par l'équipe des directions d'école.

Dans notre nouveau programme en insertion professionnelle, nous retrouvons cinq dispositifs, dont un segmenté en deux parties. Tout d'abord, nous retrouvons la **Création d'un comité de coordination du programme en insertion professionnelle**. La création de ce comité de coordination est ajouté comme dispositif au programme en insertion professionnelle par le comité collaboratif afin d'assurer l'actualisation et la régulation du programme en insertion professionnelle à l'école PGO. Le comité de coordination est composé de l'équipe des directions d'école, des deux enseignantes chevronnées impliquées dans la recherche-action, ainsi que de l'étudiante-chercheure. Il est important de planifier la création d'un comité de coordination, avant la rentrée scolaire, composé de quelques membres du personnel de l'école significatifs dans l'insertion professionnelle des enseignants novices. Notre démarche permet de mieux comprendre et nuancer l'importance que l'équipe des directions d'école siège sur ce comité, afin de bâtir une culture d'insertion professionnelle et être porteur de sens pour l'ensemble de l'équipe-école. Toutefois, nos discussions en comité collaboratif nuancent l'importance de la présence de l'équipe des directions d'école sur ce comité en précisant que la présence des membres de l'équipe-école est toute aussi importante. Nous croyons au partage des tâches et des responsabilités dans la création d'une culture en insertion professionnelle à l'école PGO. De plus, nos résultats révèlent

qu'il est primordial de clarifier les objectifs de ce comité auprès des membres, ainsi que planifier un calendrier annuel de rencontres. Finalement, les membres de notre comité insistent sur l'importance de faire en sorte que l'équipe-école connaisse la composition et le mandat du comité de coordination du programme en insertion professionnelle.

Le deuxième dispositif de notre programme en insertion professionnelle est la **Rencontre VIP pour les nouveaux membres du personnel**. Ce dispositif se veut un accueil chaleureux et personnalisé pour tous les nouveaux membres du personnel, incluant les enseignants novices, la veille de la rentrée où tous les membres du personnel reviennent au travail au mois d'août. Les membres du comité collaboratif nomment qu'ils souhaitent bénéficier de temps supplémentaire pour se familiariser avec leur nouvelle école, ainsi que favoriser la création de liens avec les autres nouveaux membres du personnel, avant la vraie journée de la rentrée au mois d'août. Tous les nouveaux membres du personnel reçoivent une invitation par courriel quelques jours avant l'évènement et sont invités à confirmer leur présence au secrétariat de l'école. Tous les membres du personnel régulier de l'école sont invités, de façon volontaire, à participer à cet accueil chaleureux et personnalisé pour les nouveaux membres du personnel. Le comité de coordination assure les invitations et le bon déroulement de cette rencontre VIP. Finalement, les enseignants novices souhaitent retrouver dans l'horaire de cette journée, un accueil personnalisé, un mot de bienvenue de l'équipe des directions d'école, une visite guidée de l'école, un moment d'échange avec leurs nouveaux collègues, une présentation de l'historique de l'école, une présentation du programme en insertion professionnelle, et enfin, recevoir un petit présent symbolique pour cette école. À PGO, les enseignants novices proposent de recevoir une carte de bienvenue et une

bouteille réutilisable à l'effigie de l'école PGO. Cette rencontre est animée par l'équipe des directions d'école et soutenue par des membres du personnel régulier de l'école.

Le troisième dispositif de notre programme en insertion professionnelle est divisé en deux parties, dont la première partie est **Les rencontres de la rentrée (notions administratives)**. Ce dispositif existant dans le passé à l'école PGO se réalise dans les journées pédagogiques du mois d'août et en septembre au besoin. Il est sous la responsabilité d'une enseignante chevronnée ayant dans sa tâche d'enseignante-ressource, de veiller à la bonne intégration des enseignants novices de l'école PGO. Cette enseignante chevronnée siège également au comité de coordination du programme en insertion professionnelle. Lors de ces rencontres, l'enseignante-ressources aborde les notions administratives avec les enseignants novices, par exemple, les enjeux syndicaux, la paie, les photocopies, la régie interne de l'école, le code de conduite de l'école, le fonctionnement du centre de services scolaire, etc. Elle adapte également le nombre de rencontres et les modalités des rencontres selon les divers besoins et questionnements des enseignants novices, en réalisant tantôt des rencontres de groupes et tantôt des rencontres individuelles. Les membres de notre comité collaboratif insistent sur l'importance de conserver ces rencontres relatives aux notions administratives en début d'année, puisque leurs besoins y sont grandement liés à ce moment de l'année.

Tel que mentionné précédemment, le troisième dispositif de notre programme en insertion professionnelle est divisé en deux parties, dont la deuxième partie est **Les rencontres de la mi-année (développement professionnel)**. Ce dispositif existant dans le passé à l'école PGO, les membres du comité collaboratif désirent le bonifier en réalisant, vers le mois de janvier, une

rencontre de groupe, entre enseignants novices et enseignants accompagnateurs. Cette rencontre vise à dresser un bilan de la mi-année, mais également pour amorcer des discussions au regard de leur pratique réflexive. Le but est de provoquer les échanges réflexifs reliés aux pratiques pédagogiques et au développement de l'identité professionnelle des enseignants novices. Par pratique réflexive, nous entendons permettre aux novices, à l'aide de questions préparées par le comité de coordination et de questions proposées par les enseignants accompagnateurs, de réfléchir aux pratiques pédagogiques utilisées, versus celles qu'ils aimeraient utiliser. Des échanges et des réflexions se réalisent en jumelages entre les enseignants novices et les enseignants accompagnateurs. Par identité professionnelle, nous entendons la représentation que les enseignants ont d'eux-mêmes (valeurs, croyances, connaissances, habiletés) et de celle qu'ils entretiennent avec les autres enseignants et la profession. Les enseignants novices du comité collaboratif insistent sur l'importance de développer son identité professionnelle afin de solidifier comme enseignant et ainsi se rapprocher des méthodes et pratiques convenant à leur personnalité, leurs valeurs et leurs croyances. Le comité de coordination est en charge de préparer cette rencontre de développement professionnel et de veiller à inviter les enseignants concernés, soit tous les jumelages d'enseignants novices et accompagnateurs. Nous souhaitons favoriser le développement de l'identité professionnelle et le développement professionnel des novices, en stimulant les échanges, les réflexions et les expérimentations pédagogiques.

Le quatrième dispositif de notre programme en insertion professionnelle est les **Jumelage structurés entre novices et accompagnateurs**. Ce dispositif est un ajout au programme en insertion professionnelle en place à l'école PGO et vise à offrir un accompagnement personnalisé pour tous les enseignants novices, échelonné sur toute l'année scolaire. Dès la rentrée scolaire, le

comité de coordination présente le programme en insertion professionnelle à l'ensemble de l'équipe-école, en assemblée générale. Les novices sont ainsi informés qu'ils sont invités, dans le cadre du programme en insertion professionnelle, à choisir un enseignant accompagnateur. Les enseignants chevronnés sont informés qu'ils peuvent possiblement être choisis par un enseignant novice, mais bien entendu, les jumelages sont volontaires de part et d'autre. Des jumelages naturels basés sur les intérêts, la bonne entente et les personnalités sont gagnants et gage d'accompagnements optimaux. Une fois les jumelages confirmés à l'équipe des directions d'école, les enseignants composant les jumelages doivent entrer les minutes accordées par l'équipe des directions d'école dans leur horaire de tâches administratives vers la mi-octobre. Les jumelages ont lieu dès le mois d'octobre, et ce, pour toute l'année scolaire, afin de répondre aux besoins pluriels et évolutifs des enseignants novices. Les membres du comité collaboratif insistent sur l'importance de ce dispositif qui représente une lacune lorsqu'il est absent du programme en insertion professionnelle. Ceux-ci souhaitent avoir une personne à qui se référer en tout temps sans avoir peur de déranger ou craindre de nommer leur vulnérabilité. De plus, les enseignants novices nomment l'importance de ce soutien échelonné sur toute l'année scolaire comme un moyen de diminuer l'isolement professionnel des enseignants novices.

Le cinquième et dernier dispositif de notre programme en insertion professionnelle est la **Boîte à outils**. Ce dispositif vise à outiller les enseignants novices, les enseignants accompagnateurs et le comité de coordination du programme en insertion professionnelle. C'est-à-dire que les membres du comité collaboratif mentionnent leur souhait que tous les enseignants novices bénéficient d'accompagnements basés sur leurs besoins individuels, mais qu'ils aient tout de même un minimum de base commune. Les enseignants novices insistent sur l'importance

d'aborder certaines thématiques lors des rencontres de jumelages, soit la gestion de classe, la planification de l'enseignement et de l'évaluation, ainsi l'identité professionnelle et le bien-être professionnel. Ce dispositif est important pour le comité collaboratif, puisque les participants ont le souci que tous les enseignants novices puissent bénéficier de la même richesse d'accompagnement. De plus, le comité collaboratif propose de déposer dans la boîte à outils, une proposition de déroulement de rencontres, des propositions de questions réflexions et des propositions de référents théoriques sur lesquels s'appuyer lors des rencontres de jumelages. Des outils pour accompagner le comité de coordination sont également proposés par le comité collaboratif, par exemple, un déroulement de la rencontre VIP, une grille d'évaluation du comité de coordination, des questionnaires visant à dresser le portrait des enseignants novices et chevronnés, ainsi qu'une liste des enseignants par matière de l'école PGO visant à aider les enseignants novices à se diriger vers les enseignants chevronnés de leur matière. Tous les documents liés au programme en insertion professionnelle sont déposés dans une équipe TEAMS et tous les acteurs impliqués en insertion professionnelle de l'équipe-école ont accès à cette équipe et les fichiers qui y sont associés. La boîte à outils est accessible en tout temps, et vise à être nourrie au besoin. Le comité de coordination est responsable de rendre les documents et outils accessibles à l'ensemble de l'équipe.

À l'annexe G, nous vous présentons la version complète de notre programme en insertion professionnelle. Dans cette version complète, vous trouvez les intentions éducatives, les détails des dispositifs, l'échéancier, ainsi que la section visant à inscrire les responsables de chacune des étapes du programme en insertion professionnelle.

À la lumière des résultats exposés dans cette présente partie de l'essai, la prochaine section vise à discuter et à interpréter les résultats obtenus au regard de l'élaboration collaborative du programme en insertion professionnelle à l'école PGO, ainsi qu'à présenter leur contribution au développement des savoirs en éducation.

La prochaine figure présente un résumé de notre programme en insertion professionnelle à l'école secondaire PGO.

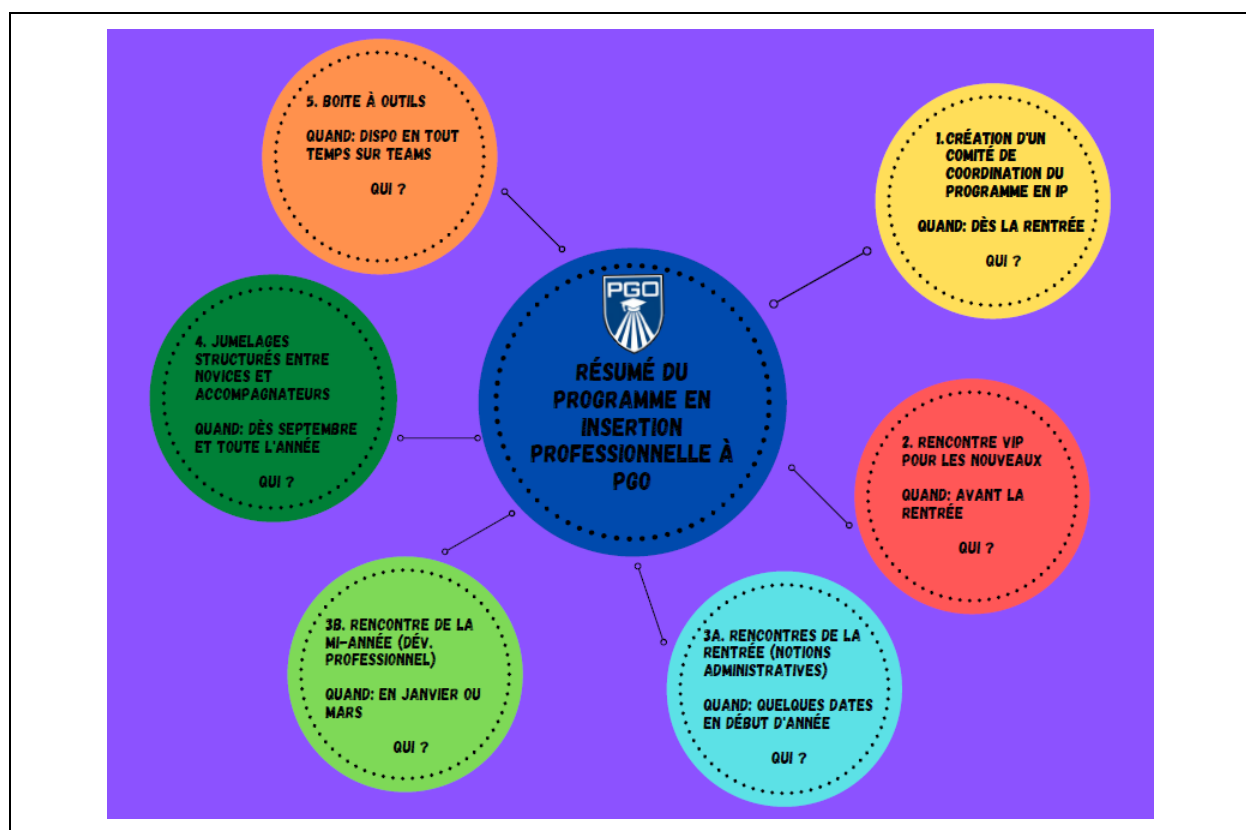


Figure 10. Résumé du programme en insertion professionnelle à Paul-Germain-Ostiguy

2.1.1 *Discussion*

Tout au long de la démarche, nous travaillons appuyés sur les besoins des enseignants novices de l'école PGO ainsi que sur les cinq visées d'un programme en insertion professionnelle de Nappert (2018). En cohérence avec cette chercheuse, nous croyons qu'il est primordial de retrouver dans un programme en insertion professionnelle, le soutien lié aux pratiques pédagogiques, le développement de l'identité professionnelle, le soutien lié aux informations administratives et syndicales, l'intégration à l'équipe, ainsi que le développement professionnel des enseignants novices. De plus, lors de nos rencontres collaboratives, nous travaillons pour que nos dispositifs respectent à la fois les besoins des enseignants novices et à la fois les conditions d'efficacité reconnues par la recherche. Toutefois, en complément à Leroux et Mukamurera (2013), qui proposent d'impliquer des enseignants expérimentés dans l'actualisation du programme en insertion professionnelle, les résultats de notre démarche révèlent l'importance d'impliquer les enseignants expérimentés, non seulement dans l'actualisation du programme en insertion professionnelle, mais également dans l'élaboration de celui-ci. Chez le personnel impliqué dans l'élaboration du programme en insertion professionnelle à l'école PGO, nos résultats démontrent une motivation de celui-ci pour l'actualisation de programme en insertion professionnelle. Nous croyons qu'il est plus facile d'impliquer les enseignants novices et les enseignants expérimentés dans la poursuite de la démarche, soit l'actualisation du programme en insertion professionnelle, s'ils ont été impliqués dans l'élaboration collaborative de celui-ci. En cohérence aux travaux de Fréchette (2013), nous croyons que partager la responsabilité de l'insertion professionnelle entre l'équipe des directions d'école et les membres de l'équipe-école

peut contrer l'isolement du personnel et favoriser le partage d'une vision commune de l'insertion professionnelle.

Nous croyons également, appuyés sur les discussions de groupe qu'il est favorable, pour la reconnaissance des savoirs professionnels des collaborateurs impliqués et le bien-être des enseignants novices, d'impliquer le plus grand nombre d'acteurs possible dans la démarche. Ainsi, l'implication de plusieurs acteurs favorise la création d'une culture en insertion professionnelle à l'école PGO. Contrairement aux travaux de Whitaker, T. et al. (2019) qui démontrent que les directions d'école devraient être en charge du développement de la culture d'insertion professionnelle, nos résultats proposent que l'insertion professionnelle des enseignants novices soit un dossier à responsabilités partagées au sein de l'équipe-école. Ainsi, selon nous, l'insertion professionnelle ne repose pas uniquement sur les épaules de l'équipe des directions d'école. En effet, il nous apparaît important de proposer une répartition plus juste des tâches entre l'équipe des directions d'école et les membres de l'équipe-école, au regard de la création d'une culture en insertion professionnelle.

De plus, la nature collaborative privilégiée dès le début de la démarche donne le ton à ce mouvement collaboratif souhaité et porteur pour le développement d'une culture en insertion professionnelle à l'école PGO. L'importance de la collaboration révélée dans nos résultats, est en cohérence avec les travaux de Kutsyuruba et al. (2019), soulignant qu'afin de favoriser le bien-être et la résilience des enseignants novices, il est primordial de les consulter, ainsi que permettre les connections et les collaborations entre différents acteurs éducatifs du milieu. Nous souhaitons que les collaborations mises de l'avant dans notre recherche-action se poursuivent dans

l'actualisation et le développement du programme en insertion professionnelle. Il serait intéressant de réfléchir à comment nous pouvons élargir nos dispositifs afin de permettre au plus grand nombre possible d'acteurs éducatifs de l'école d'œuvrer, d'une façon ou d'une d'autre, dans le développement de la culture en insertion professionnelle de l'école PGO.

En cohérence avec les dix-huit conditions d'efficacité d'un programme en insertion professionnelle de Leroux et Mukamurera (2013), Mukamurera et al. (2013) et Nappert (2018), nous convenons que mettre à la disposition du programme en insertion professionnelle un budget spécifique et des ressources humaines appropriées est essentiel. En partant de ce fait reconnu par la recherche, il est important pour notre comité collaboratif de vérifier les ressources disponibles avec l'équipe des directions d'école. Bien que cet élément n'apporte pas de nouvel éclairage aux savoirs en éducation, cet élément amène un nouvel aspect à considérer à l'école PGO. En effet, à ce jour, seule une prévision de temps pour la personne désignée à l'accompagnement des enseignants novices est planifiée à l'école PGO. Une discussion en comité collaboratif, avec l'équipe des directions d'école, est donc réalisée afin de prévoir les ressources disponibles à l'actualisation du programme en IP. Il s'agit d'une avancée pour cette école qui choisit d'inscrire les temps de rencontres des jumelages dans les tâches reconnues des enseignants novices et accompagnateurs impliqués.

Finalement, appuyés sur les difficultés rencontrées dans l'implantation et la gestion d'un programme en insertion professionnelle reconnues par la recherche (Mukamurera et al., 2013), nous croyons que, sans prévoir à l'avance les ressources nécessaires à l'actualisation du programme en insertion professionnelle, il serait difficile de le rendre viable. De plus,

nous croyons, tout comme le propose Mukamurera et al., (2013), que la faible mobilisation du personnel peut être une entrave au bon déroulement du programme en insertion professionnelle, et c'est pourquoi, nous souhaitons développer une culture en insertion professionnelle au cœur de notre milieu. Nous croyons que le développement d'une culture en insertion professionnelle favorise l'implication et l'engagement de l'équipe-école face au programme en insertion professionnelle.

Voilà ce qui conclut nos apprentissages au regard du deuxième objectif de notre recherche-action, soit l'élaboration collaborative du programme en insertion professionnelle. La prochaine section de cet essai présente les constats au regard du développement professionnel des acteurs impliqués dans la démarche.

3. QU'AVONS-NOUS APPRIS SUR NOUS AFIN DE MIEUX SOUTENIR L'INSERTION PROFESSIONNELLE DES ENSEIGNANTS NOVICES ?

Une recherche-action a trois grandes finalités, dont celle d'éducation visant le développement professionnel des acteurs impliqués (individuel et collectif) incluant le développement professionnel de l'étudiante-chercheuse. Nous ne pouvons donc passer sous silence les apprentissages réalisés au regard du développement professionnel pour tous les acteurs impliqués dans cette recherche-action. La prochaine section présente donc comment les actions de recherche et d'éducation réalisées dans le cadre de cette recherche-action ont contribué au développement professionnel des acteurs impliqués, en débutant par l'équipe des directions d'école.

3.1 Équipe des directions d'école : cohérence et bonnes pratiques

Lors des échanges avec l'équipe des directions d'école en début de démarche, celle-ci nomme qu'elle **prend connaissance avec intérêt des besoins en insertion professionnelle reconnus par la recherche, et affirme reconnaître et découvrir certains besoins en insertion professionnelle des enseignants novices**. L'équipe des directions d'école nous fait part qu'elle est plus attentive aux besoins qu'elle découvre à l'aide des savoirs issus de la recherche et des discussions en comité collaboratif. Lors de la première rencontre collaborative du 3 juin 2020, l'équipe des directions d'école verbalise sa compréhension et sa découverte de certains besoins nommés par les enseignants novices en comité collaboratif. Par exemple, un membre de l'équipe des directions d'école nous fait part de l'observation suivante : *« Je découvre le besoin des enseignants novices de développer leur identité professionnelle et je trouve intéressant de pouvoir y collaborer à travers notre programme en insertion professionnelle »*. L'équipe des directions d'école affirme donc apprendre sur les besoins des enseignants novices de son école et sur l'importance de ceux-ci dans la planification d'un programme en insertion professionnelle. Les tableaux synthèses permettent également à l'équipe des directions d'école de poser un regard réflexif sur ses pratiques de gestion en insertion professionnelle. **Celle-ci affirme qu'il est intéressant de prendre conscience de ce qu'elle maîtrise versus ce qui reste à améliorer dans ses pratiques de gestion favorisant l'insertion professionnelle des enseignants novices**. Finalement, l'équipe des directions d'école mentionne l'importance qu'elle accorde à la **cohérence qu'elle souhaite faire preuve entre les bonnes pratiques reconnues par la recherche, et son important rôle dans l'actualisation du programme en insertion professionnelle** à l'école PGO. Il serait intéressant au terme de la première année d'actualisation du programme, de prendre un

temps avec l'équipe des directions d'école, afin de comparer ses pratiques de gestion au regard de l'insertion professionnelle mises en place avant la démarche collaborative, versus ses pratiques de gestion mises en place un an après l'actualisation du programme en insertion professionnelle. La prochaine section expose comment la démarche a contribué au développement professionnel des enseignants novices impliqués dans la démarche.

3.2 Enseignants novices : réflexion et développement

Dès la première rencontre collaborative du 3 juin 2020, les enseignants novices sont invités à exprimer leurs besoins en insertion professionnelle, et ceux-ci, nous font par **qu'ils réalisent que leurs besoins sont normaux et reconnus par la recherche**. Ceux-ci disent être soulagés de cette normalisation entre leur réalité et celle de leurs homologues. Par exemple, lors de la rencontre du 3 juin 2020, un enseignant novice nous mentionne ceci : *« Ça fait du bien entendre les besoins et la réalité des autres enseignants novices. Je me rends compte que mes défis et mes besoins sont normaux »*. Au fil des discussions de groupe, **les enseignants novices réfléchissent à leurs besoins et à leur insertion professionnelle, tout en développant leur réflexion à l'égard de l'insertion professionnelle de leurs collègues**. Des questions telles que : Comment favoriser mon insertion professionnelle? Quelles actions ai-je mises en place pour favoriser mon insertion professionnelle? Comment puis-je être aidant pour un autre enseignant novice? **Certains nomment que les réflexions du comité leur permettent de réaliser leurs forces et lacunes dans leur propre insertion professionnelle, alors que d'autres expriment leur compréhension de leur rôle d'aidant auprès de leurs collègues en insertion professionnelle**. Plusieurs nomment que grâce aux discussions et réflexions collectives, **ils réalisent leur pouvoir de bienveillance et**

d'empathie à l'égard d'eux-mêmes, ainsi qu'à l'égard de leurs collègues novices. Certains perçoivent que cette démarche collaborative leur permet de **développer leur capacité, leur compréhension et leur intérêt à la collaboration.** Certains verbalisent leur **envie de s'impliquer davantage auprès de leurs collègues et de développer les pratiques collaboratives,** puisqu'ils comprennent l'importance de celles-ci. Par exemple, lors de la rencontre du 17 juin 2020, une enseignante novice nous partage cette réflexion : *« Notre démarche me fait réaliser que même si je suis moi-même une enseignante novice, je peux venir en aide à des collègues novices ou expérimentés et faire preuve de bienveillance ».*

Enfin, les enseignants novices prennent connaissance, à l'aide des tableaux synthèses théoriques, de **tous les rôles et pratiques qu'une équipe des directions d'école doit jouer au regard de l'insertion professionnelle des enseignants novices.** Plusieurs expriment leur compréhension que cette fonction est complexe, et qu'ils réalisent qu'ils ont un rôle à jouer afin de collaborer avec l'équipe des directions d'école, dans l'optique de veiller à leur propre insertion professionnelle. Par exemple, une enseignante novice nous fait part qu'il sera important pour elle de réfléchir à ses besoins et de les nommer à l'équipe des directions d'école afin de collaborer avec celle-ci et de favoriser sa propre insertion professionnelle. Lors de la rencontre collaborative du 17 juin 2020, les enseignants novices affirment mieux **comprendre leur rôle à jouer dans leur propre insertion professionnelle, ainsi que dans l'insertion professionnelle de leurs collègues.** La prochaine section expose comment la démarche contribue au développement professionnel des enseignantes chevronnées impliquées dans la démarche.

3.3 Enseignantes chevronnées : savoirs professionnels et changements

Dès la première rencontre collaborative du 3 juin 2020, les enseignantes chevronnées impliquées dans la démarche nous mentionnent qu'elles apprennent à propos des savoirs issus de la recherche relatifs à l'insertion professionnelle et qu'elles peuvent corroborer ceux-ci avec les besoins des enseignants novices, les dispositifs existants et les pratiques de l'équipe des directions d'école qu'elles observent sur le terrain. **Celles-ci nomment également reconnaître que ces savoirs issus de la recherche favorisent la planification de notre programme en insertion professionnelle et bien qu'elles n'aient pas l'habitude de s'y référer. Elles comprennent que ceux-ci peuvent être porteurs de changements pour notre milieu.** À plusieurs reprises au cours de la démarche, les enseignantes chevronnées sont invitées à partager leurs observations et leurs recommandations pour l'élaboration collaborative du programme en insertion professionnelle, et celles-ci sont invitées à répondre à des questions telles que : Quelles observations ai-je faites qui pourraient favoriser l'insertion professionnelle des enseignants novices? Quelle est mon implication favorisant l'insertion professionnelle des novices au sein de l'équipe-école? Les enseignantes chevronnées nous font part, lors de la rencontre du 10 juin 2020, **qu'elles réalisent l'importance de leurs expériences (savoirs professionnels) et de leur rôle dans le bon déroulement de la démarche réflexive, ainsi que dans l'actualisation du programme en insertion professionnelle à l'école PGO.** Par exemple, lors de la rencontre collaborative du 10 juin 2020, l'une d'elles nous fait part du lien qu'elle perçoit entre **l'importance de sa présence dans la démarche, versus la construction d'une culture en insertion professionnelle à l'école PGO.** La prochaine section expose comment la démarche a contribué au développement professionnel de l'étudiante-chercheuse.

3.4 Étudiante-chercheure : posture d'accompagnement

Plusieurs apprentissages sont réalisés de mon côté dans le cadre de la recherche-action, et cette section fera état de mes quatre principaux apprentissages, accompagnés de différentes preuves de mon développement professionnel. Premièrement, dès le début de la démarche, je suis confrontée à une tension de rôle entre l'équipe des directions d'école et moi, puisque je prends beaucoup de place au niveau du leadership du projet. Rapidement, l'équipe des directions d'école et les membres de l'équipe-école nomment cette recherche-action, comme étant mon projet de maîtrise, et non pas le projet permettant d'actualiser le projet éducatif de l'école. Je constate rapidement mon erreur de prendre trop de leadership et je demande une rencontre avec l'équipe des directions d'école, afin de clarifier les rôles, d'expliquer mon erreur, ainsi que de clarifier l'importance de parler de ce projet comme un projet école et non pas seulement lié à mon projet de maîtrise. **J'apprends donc l'importance de clarifier les rôles, et d'être au clair avec les limites de mon rôle d'accompagnante.** Il s'agit d'un projet où le leadership doit être partagé afin de travailler en co-construction du début à la fin de la démarche. J'apprends que la posture d'accompagnante a ses limites, et lorsqu'elles sont outrepassées, cela peut compromettre la crédibilité du projet, ainsi que la motivation des acteurs à s'y impliquer.

Deuxièmement, en cours de démarche, je réalise que **je dois user de stratégies pour être en tout temps la gardienne de la cohérence entre notre contexte, les objectifs de la démarche, les savoirs professionnels et les savoirs issus de la recherche.** Pour ce faire, je réfère régulièrement le comité collaboratif à notre cadre théorique à nos objectifs de recherche-action, aux propos recueillis dans les discussions et aux savoirs issus de la recherche. À plusieurs reprises,

je fais parvenir aux collaborateurs les résumés des rencontres précédentes, des schémas résumant les savoirs issus de la recherche, puis je répète ces éléments importants à garder en tête afin de veiller au à la cohérence de la démarche.

Troisièmement, dans cet exercice de recherche de cohérence, je dois apprendre à accompagner les acteurs tout en veillant à leur développement professionnel. Mon principal lieu d'apprentissage à cet égard, est l'accompagnement de ma directrice de recherche. Celle-ci modélise lors de nos rencontres ce que je dois offrir aux participants de cette recherche-action, soit de l'accueil, de l'écoute, de l'humaine, des questions favorisant la réflexion, des balises de cohérence et des références aux savoirs issus de la recherche. Afin d'y arriver, **j'apprends à poser des questions favorisant la réflexion des différents acteurs**. Par exemple, en début de démarche, lorsque l'équipe des directions d'école ne prévoit pas offrir de libérations aux participants afin de prendre part aux rencontres collaboratives, je questionne à savoir si elle considère avantageux pour le projet éducatif de l'école de libérer les acteurs ciblés de la recherche-action. De plus, je réfère l'équipe des directions d'école au tableau synthèse théorique des pratiques des directions d'école efficaces en insertion professionnelle en ciblant la pratique d'offrir du temps de libération afin de permettre aux acteurs de s'impliquer dans la démarche d'insertion professionnelle. Malgré ces apprentissages, il me reste encore à apprendre sur la notion des questions réflexives, puisqu'à la fin de la démarche, je pose des questions encore floues aux participants afin d'évaluer leurs apprentissages et leur appréciation de la démarche de façon simultanée. Les réponses des collaborateurs sont donc aussi floues que mes questions, et occasionnent une analyse difficile au regard de leurs apprentissages versus leur appréciation de la démarche.

Finalelement, **j'apprends à ajouter de la souplesse à la démarche et à ralentir, afin d'être davantage ancrée dans le rythme et les besoins du milieu et des acteurs impliqués.** J'apprends à ralentir et à suivre les aléas de la vie, puisque la première rencontre collaborative prévue au début du mois de février est annulée pour cause de tempête hivernale. Celle-ci est repoussée à la fin du mois de mars, pour cause de manque de temps dans les journées pédagogiques hivernales. Le printemps arrive, accompagné de la pandémie de la Covid-19, et la rencontre est encore une fois annulée. Le confinement occasionné par la Covid-19 met sur pause toutes les actions terrain et me permet de réfléchir à la poursuite de la démarche afin de faire preuve d'innovation et de créativité. Comme plusieurs membres du personnel sont en télétravail et que la plateforme web collaborative TEAMS est très utilisée, je propose une alternative à l'équipe des directions d'école, soit de tenir nos rencontres collaboratives à distance sur cette plateforme. Tous les acteurs peuvent ainsi participer à la démarche, et afin de ralentir le rythme et de laisser le temps aux acteurs de réfléchir et d'assimiler les changements, je propose à l'équipe des directions d'école de laisser un délai d'une semaine entre chacune des rencontres. De plus, afin de faire preuve de souplesse, je dois apprendre à ajuster mon langage en cours de démarche, puisqu'une enseignante novice nous fait part de la réflexion suivante : « *Je trouve ton langage très universitaire et assez lointain de notre langage utilisé ici à PGO* ». Quelques mots et acronymes y semblent lointains et c'est pourquoi j'adapte mon langage dans les rencontres subséquentes. Cette souplesse me permet de me rapprocher des participants et de possiblement favoriser leur confort dans cette démarche de changement. Au regard de mon rôle d'accompagnante qui doit prendre soin des participants et tout particulièrement en contexte de pandémie, je m'assure de toujours accueillir chaleureusement et personnellement tous les participants en début de rencontre en parlant d'éléments personnels, par

exemple, des échographies des enseignantes novices enceintes participant à la démarche, ou bien, des nouvelles façons de vivre des participants pendant la pandémie. De plus, en discussions collaboratives, je m'assure que chacun s'exprime, sans laisser de place aux jugements et en encourageant par des commentaires positifs (intéressant, merci de le mentionner, ...), le partage d'opinions. **Ce ralentissement et cette souplesse m'apprennent à être davantage à l'écoute du groupe et à suivre le rythme naturel de la démarche.**

La figure suivante résume les principales découvertes réalisées sur nous-mêmes au regard de notre développement professionnel, réalisé au cours de la démarche.

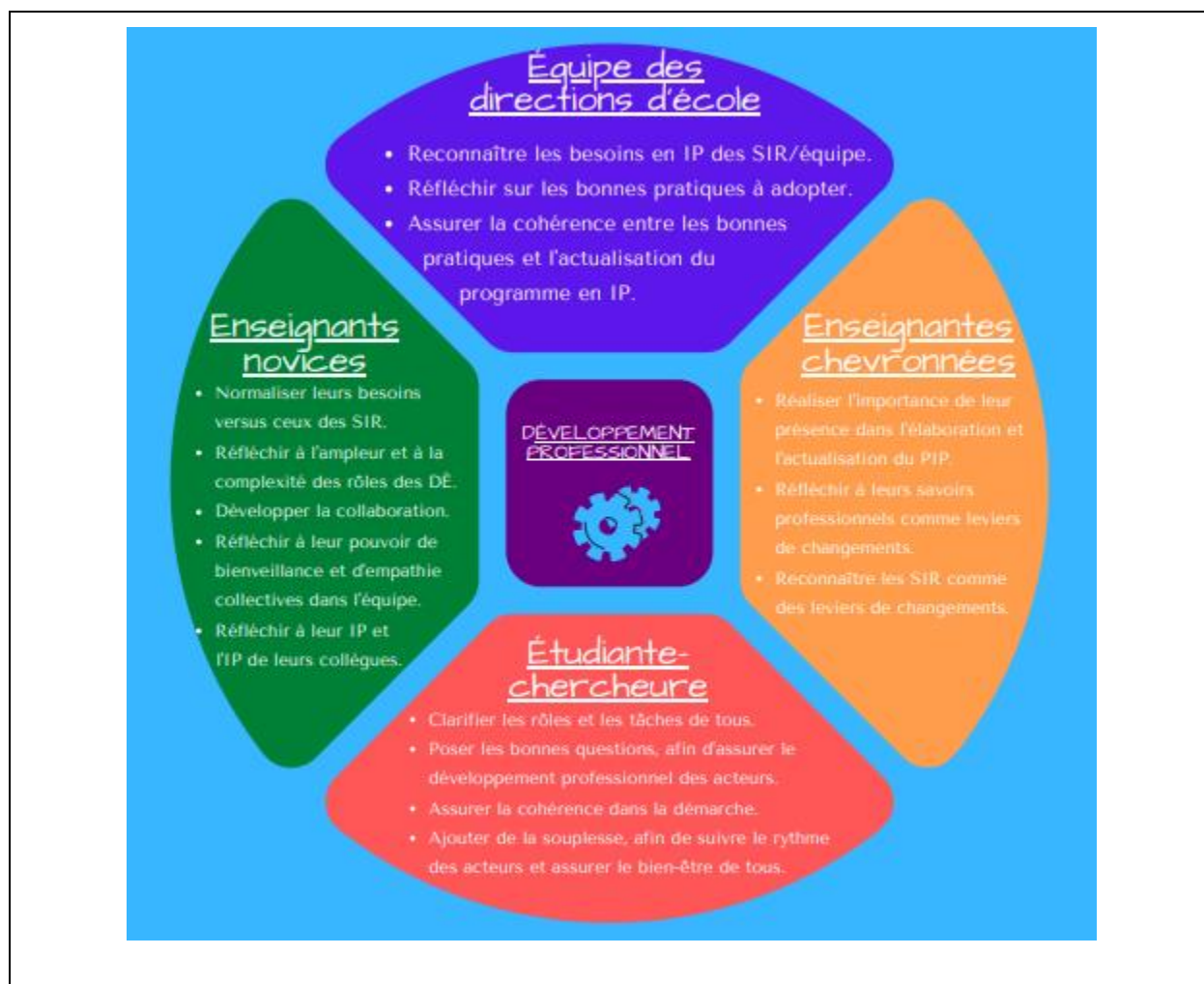


Figure 11. Résumé du développement professionnel des acteurs impliqués dans la démarche

Voilà ce qui conclut nos apprentissages au regard de notre développement professionnel réalisé au cours de la démarche. La prochaine section expose la synthèse des résultats de notre recherche-action.

4. SYNTHÈSE DES RÉSULTATS

À la lumière des savoirs issus de la recherche et des discussions de groupe, nous apportons un éclairage nouveau aux savoirs en éducation au regard de l'insertion professionnelle. La prochaine section présente la synthèse des résultats liée aux deux objectifs de notre recherche-action, soit :

1. Analyser et apprendre sur la situation actuelle et désirée de l'insertion professionnelle à l'école PGO, sur les besoins des novices en IP, les programmes et les dispositifs existants en IP et sur les différents rôles et pratiques de l'équipe des directions d'école au regard de l'IP.
2. Élaborer, de façon collaborative, un programme en insertion professionnelle des enseignants novices, appuyé sur la recherche et adapté aux besoins spécifiques d'une école secondaire rurale.

Lors des rencontres du comité collaboratif, nous analysons et apprenons sur l'insertion professionnelle à l'école PGO. En lien avec notre premier objectif de la recherche-action, nous réalisons des apprentissages au regard des besoins des enseignants novices, soit tout d'abord **l'importance de consulter les novices pour connaître leurs réels besoins**. Les enseignants novices nomment avoir des besoins pluriels et évolutifs, et c'est pourquoi nous soulevons l'importance de les consulter, afin de sonder leurs besoins, et mettre en place des dispositifs appropriés à leurs besoins. Nous mettons également en lumière la **dissonance entre les perceptions de l'équipe des directions d'école et celles des novices**. Nous observons que l'équipe des directions d'école peut parfois croire saisir les besoins ou croire déployer les bons dispositifs en insertion professionnelle pour les enseignants novices, toutefois ceux-ci ne sont pas

toujours au même diapason que l'équipe des directions d'école au regard de leurs besoins en insertion professionnelle. Nos collaborateurs insistent donc sur l'importance de consulter les enseignants novices afin d'améliorer leur insertion professionnelle. Au sein du comité collaboratif nous mettons en évidence **trois nouveaux besoins des enseignants novices en insertion professionnelle**, soit développer son identité professionnelle, se faire offrir de l'aide régulièrement, afin d'éviter la gêne et la crainte de montrer ses vulnérabilités, ainsi que la création de jumelages formels à qui se référer en tout et en bénéficiant de rencontres régulières. Les enseignants novices insistent sur leur **besoin de développer leur identité professionnelle**, c'est-à-dire, connaître leurs valeurs, leurs croyances, leurs forces de caractère, leurs pratiques pédagogiques favorites, etc. Leur besoin de **se faire offrir de l'aide régulièrement pour éviter d'être gêné ou mal à l'aise d'en demander**. Concrètement, cela signifie que les enseignants novices souhaitent se faire offrir de l'aide, afin de ne pas sentir qu'ils dérangent ou qu'ils quémangent de l'aide. Ils craignent de révéler leur vulnérabilité en demandant de l'aide ici et là, alors que lorsqu'ils se font offrir de l'aide, ceux-ci perçoivent qu'une personne expérimentée reconnaît les défis qu'engendre un début de carrière en enseignement. Le besoin des enseignants novices **d'être jumelés à des collègues à qui se référer en tout temps** signifie que l'entraide informelle et les liens sociaux forts ne suffisent pas aux novices lorsque ceux-ci vivent des difficultés au travail. C'est pourquoi les participants de notre recherche-action désirent être jumelés formellement à des enseignants accompagnateurs, afin de vivre régulièrement des rencontres d'insertion professionnelle et d'être en mesure de s'y référer en tout temps, sans être gênés de nommer leur vulnérabilité.

Lors des rencontres du comité collaboratif, nous réalisons des apprentissages au regard des dispositifs en place et ceux à privilégier en insertion professionnelle à l'école PGO. Tout d'abord, nous apprenons **l'importance de conserver les dispositifs déjà en place et appréciés en insertion professionnelle** à l'école. Nous croyons que les dispositifs mis en place et appréciés des enseignants novices de l'équipe PGO doivent être conservés et les collaborateurs nomment l'importance de plutôt bonifier le programme en ajoutant des dispositifs répondant aux besoins variés des enseignants novices. De plus, notre recherche-action permet de mieux comprendre **l'insuffisance de l'entraide informelle et des liens sociaux pour favoriser l'insertion professionnelle**. Plus précisément, nos collaborateurs mentionnent que malgré les belles relations qu'ils entretiennent avec leurs collègues, ils souhaitent des **jumelages formels et du temps reconnu dans leur tâche** afin de participer à des **rencontres régulières, et ce, sans être gênés de demander de l'aide**. Par jumelages formels nous entendons des **jumelages naturels choisis par les enseignants novices** avec un enseignant accompagnateur volontaire, afin d'être accompagné tout au long de l'année dans les nombreux défis de l'insertion professionnelle. Par jumelages naturels, nous apprenons que les enseignants novices croient que s'ils choisissent eux-mêmes leur enseignant accompagnateur notamment appuyés sur des intérêts communs et les affinités, les accompagnements ont plus de chance d'être agréables, durables dans le temps et porteurs de sens pour eux. Nous apprenons également qu'il est important de reconnaître du temps dans la tâche des enseignants novices et des enseignants accompagnateurs, afin de leur permettre de s'investir dans les activités d'insertion professionnelle, tout en reconnaissant les défis réels qu'implique cette période d'entrer en carrière pour les enseignants novices. Nous croyons que cette reconnaissance

de temps dans la tâche peut favoriser la création d'une culture en insertion professionnelle au sein de l'équipe-école.

Par ailleurs, nous apprenons lors de nos discussions que les enseignants novices préfèrent, et de loin, les rencontres humaines plutôt que la remise de documents. Nous croyons donc qu'il est **important d'éviter de donner des documents aux novices et plutôt miser sur les rencontres humaines**. C'est également pourquoi les enseignants novices souhaitent des jumelages formels et des rencontres fréquentes avec leur accompagnateur. Enfin, au regard des dispositifs en insertion professionnelle, nous proposons **deux nouveaux dispositifs en insertion professionnelle** apportant un nouvel éclairage aux savoirs en éducation, soit la réalisation d'un **accueil VIP** pour tous les enseignants novices de l'équipe-école, ainsi que **la création d'une boîte à outils pour tous les acteurs impliqués en insertion professionnelle**. Nous croyons qu'un accueil personnalisé de deux heures la veille de la rentrée avec l'ensemble du personnel est favorable à l'insertion professionnelle des enseignants novices et à la création d'une culture d'insertion professionnelle. Lors de cet accueil, les enseignants novices et les nouveaux membres du personnel sont invités à venir visiter l'école, rencontrer les nouveaux membres du personnel, entendre l'historique de l'école animé par l'équipe des directions d'école, entendre la présentation du programme en insertion professionnelle, ainsi que recevoir un cadeau symbolique à l'effigie de l'école PGO. De plus, les collaborateurs insistent sur l'importance de la boîte à outils, visant à soutenir les jumelages entre novices et enseignants accompagnateurs en leur fournissant des thèmes à aborder et des outils favorisant la pratique réflexive des enseignants novices.

Lors des rencontres du comité collaboratif, nous réalisons des apprentissages au regard des rôles et pratiques de l'équipe des directions d'école. Tout d'abord, **parmi les six catégories de rôles en insertion professionnelle, celui de l'Accueil est le plus significatif pour les novices**, car selon nos collaborateurs, une fois ce rôle bien joué par l'équipe des directions d'école, une équipe de membres du personnel peut prendre le relais pour actualiser le programme en insertion professionnelle. En ce sens, nous croyons que le **rôle d'Accueil joué par l'équipe des directions d'école est la base pour bâtir une culture en insertion professionnelle au sein de l'équipe-école**. De plus, nos collaborateurs insistent sur l'importance du **rôle de l'Agent de liaison joué par l'équipe des directions d'école dans la promotion des jumelages naturels** afin de favoriser la motivation des enseignants novices et accompagnateurs, et d'augmenter les chances que les accompagnements soient agréables et perdurent dans le temps. Enfin, notre recherche-action démontre l'importance que nos collaborateurs accordent au **rôle d'Administrateur joué par l'équipe des directions d'école dans la consultation des novices au regard de leur préférence à faire alléger ou non leur horaire**. Pour nous, il est important que l'équipe des directions d'école vérifie auprès de chacun des novices si cet allègement est souhaité, car pour plusieurs enseignants novices de notre démarche, cet allègement de l'horaire n'est pas souhaité.

Lors des rencontres du comité, nous élaborons, de façon collaborative, un programme en insertion professionnelle des enseignants novices appuyé sur la recherche et adapté aux besoins spécifiques de l'école PGO. Notre programme en insertion professionnelle est composé de cinq dispositifs, dont certains sont déjà en place à l'école, et d'autres sont ajoutés dans l'optique de répondre aux besoins variés des enseignants novices. En lien avec notre deuxième objectif de la recherche-action, nous élaborons un programme en insertion professionnelle et nous réalisons des

apprentissages au regard de notre démarche collaborative. Tout d'abord, notre démarche nous permet de mieux comprendre **l'importance de l'implication et de la collaboration des enseignants novices et chevronnés dans l'élaboration et l'actualisation du programme en insertion professionnelle de l'école PGO**. Nos résultats démontrent un engagement, un bien-être et une motivation des acteurs éducatifs impliqués au regard de l'insertion professionnelle des enseignants novices de l'école PGO. Les collaborateurs insistent sur l'importance d'impliquer les enseignants novices et des enseignants chevronnés à toutes les étapes de la démarche afin de partager les réflexions et les besoins des acteurs impliqués, ainsi que reconnaître l'expertise de tous et chacun. Nous croyons que cette reconnaissance des différents acteurs impliqués favorise l'engagement, le bien-être et la motivation des troupes à s'investir pour la création d'une culture en insertion professionnelle à l'école PGO. De plus, nous croyons que **favoriser la collaboration et le partage des responsabilités en impliquant plusieurs acteurs au cœur de la démarche peut favoriser la création d'une culture en insertion professionnelle à l'école PGO**. Nos collaborateurs nomment que l'implication et la collaboration de plusieurs acteurs à l'insertion professionnelle des enseignants novices peut contrer l'isolement professionnel du personnel et favoriser le partage d'une vision commune de l'insertion professionnelle. Nous croyons également qu'il est plus facile d'impliquer plusieurs acteurs dans l'actualisation du programme en insertion professionnelle, s'ils ont été impliqués dans l'élaboration collaborative de celui-ci. Enfin, notre recherche-action met en évidence **l'importance de planifier les ressources financières, temporelles et matérielles nécessaires à l'actualisation du programme en insertion professionnelle**. Nous croyons que mettre à la disposition du programme en insertion professionnelle, un budget spécifique, ainsi que des ressources humaines, temporelles et

matérielles appropriées est essentiel à la pérennité du programme en insertion professionnelle à l'école PGO. Les collaborateurs mentionnent que la planification des ressources nécessaires, favorise la création d'une culture en insertion professionnelle et démontre l'appui de l'équipe des directions d'école à l'égard de l'insertion professionnelle des enseignants novices.

Voilà ce qui conclut la synthèse des résultats de notre recherche-action. La figure suivante témoigne de la synthèse des résultats de notre recherche-action et la prochaine section fait état des actions réalisées en comité collaboratif permettant d'actualiser les critères de validité de notre démarche.

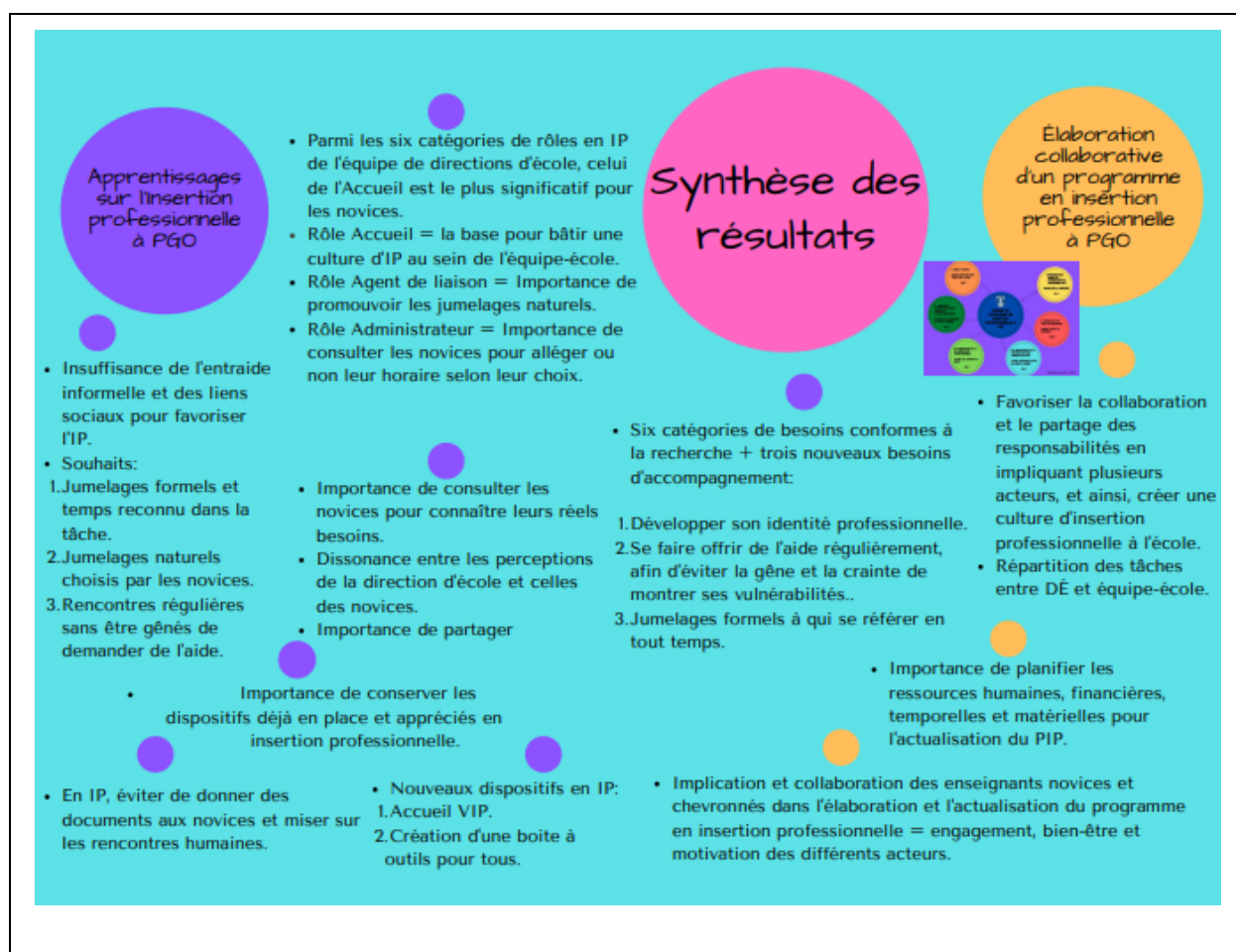


Figure 12. Synthèse des résultats de notre recherche-action

4.1 Actualisation des critères de validité de la recherche-action

Dans l'optique d'être cohérents avec nos présupposés au regard de la recherche-action, nous privilégions les critères de validité axés sur le processus, plutôt que sur le résultat. Pour nous, un processus collaboratif de qualité, laisse présager un résultat de qualité, répondant à un réel besoin du milieu et des collaborateurs. Cette partie de l'essai présente comment s'actualisent nos critères de validité dans notre recherche-action.

Notre premier critère de validité porte sur l'importance que la recherche-action émerge d'un réel besoin de transformation ou d'amélioration vécu par les praticiens sur le terrain (Guay et al., 2016; Viens, 2019). Les nombreux besoins des enseignants novices à l'école PGO que nous mettons en lumière en comité collaboratif et notre souhait de mettre en place des dispositifs répondants davantage aux besoins variés et évolutifs des enseignants novices, nous portent à croire que cette recherche-action émerge d'un réel besoin de transformation et d'amélioration des praticiens de cette école.

Notre deuxième critère de validité porte sur **l'importance que la recherche-action soit pertinente et se réalise dans le cadre d'une démarche à la fois rigoureuse et souple** (Guay et al., 2016; Viens, 2019). Notre démarche, ancrée dans un réel besoin du milieu se déroule avec rigueur en s'appuyant sur les savoirs issus de la recherche (différents tableaux et visuels partagés) et sur les savoirs professionnels (expériences, observations, réflexions) des collaborateurs

impliqués. Notre démarche est structurée avec rigueur selon les trois premières étapes itératives d'une recherche-action, soit de débiter en dressant le portrait de la situation actuelle, puis en dressant le portrait de la situation désirée, et enfin, en planifiant l'action. Notre démarche se déroule également avec souplesse en ralentissant le rythme au besoin, afin de suivre les besoins, les temps d'assimilation des informations et le rythme personnel des collaborateurs impliqués. Nous vivons des allers-retours aux différentes étapes de la recherche-action afin de répondre aux besoins et au rythme des praticiens-chercheurs.

Notre troisième critère de validité porte sur **l'importance que la démarche inclut la pluralité des savoirs, soit ceux issus de la recherche et ceux issus des savoirs professionnels des praticiens chercheurs** (Guay et al., 2016; Viens, 2019). Notre démarche s'appuie sur les savoirs issus de la recherche en utilisant des tableaux théoriques et différents visuels tirés de la recherche dans chacune des rencontres collaboratives. De plus, nous proposons des lectures complémentaires aux collaborateurs à la suite de chacune de nos rencontres. Par ailleurs, nous valorisons et s'appuyons sur les savoirs professionnels des acteurs impliqués en considérant chacun de leurs propos dans nos discussions et dans l'atteinte de nos objectifs. Ainsi, lors de nos rencontres collaboratives les praticiens-chercheurs sont invités à nous partager leur expérience, leurs observations et leurs réflexions.

Notre quatrième critère de validité porte sur **l'importance de démontrer la qualité des changements de pratiques professionnelles des participants en présentant collectivement le programme en insertion professionnelle** (Bourgeois, 2016). Notre démarche et notre nouveau programme en insertion professionnelle sont présentés de façon collaborative par quelques

membres du comité à l'ensemble de l'équipe-école afin de préparer l'actualisation du programme en insertion professionnelle, où un plus grand nombre d'acteurs seront invités à y participer.

Enfin, notre cinquième critère de validité porte sur **l'importance que la recherche-action implique plus d'un praticien-chercheur à toutes les étapes de la démarche** (Bourgeois, 2016). Tous les collaborateurs impliqués participent, pour la plupart à toutes les étapes de notre démarche, et cela fait en sorte que nous réfléchissons et évoluons ensemble tout au long de la recherche-action.

Notre souhait est de développer une culture d'insertion professionnelle à l'école PGO, et nous espérons que cela porte fruit dans l'actualisation du programme en insertion professionnelle. Voilà ce qui conclut la synthèse des résultats au regard des deux objectifs de la recherche-action. La prochaine section présente la conclusion de notre essai.

CONCLUSION

Notre recherche-action a pour but d'améliorer une situation perfectible relative à l'insertion professionnelle des enseignants novices de l'école secondaire PGO. Afin de mieux comprendre les enjeux liés à l'insertion professionnelle, la construction du cadre de référence contribue à la compréhension commune des acteurs impliqués dans la démarche. Les trois concepts clés de notre recherche-action sont les besoins des enseignants novices, les dispositifs existants en insertion professionnelle, et finalement, les rôles et pratiques de l'équipe des directions d'école au regard de l'insertion professionnelle. Dans le cadre de notre recherche-action, nous réalisons les trois premières étapes de la démarche soit l'élaboration de la situation actuelle, l'élaboration de la situation désirée et la planification du programme en insertion professionnelle, et ce, en collaboration avec les membres du comité.

Afin de répondre au premier objectif de notre recherche-action qui est d'analyser et d'apprendre sur la situation actuelle et la situation désirée en insertion professionnelle à l'école PGO, sur les besoins des enseignants novices, sur les programmes et dispositifs existants en insertion professionnelle et sur les différents rôles et pratiques de l'équipe des directions d'école au regard de l'insertion professionnelle, nous réalisons des discussions de groupe. À la lumière des savoirs issus de la recherche et des discussions de groupe, nous apportons un éclairage nouveau aux savoirs en éducation au regard de l'insertion professionnelle. Tout d'abord, les résultats de notre premier objectif permettent de dégager les différents besoins des enseignants novices et de les classer en six catégories de besoins. Nos résultats mettent en évidence l'importance de consulter les enseignants novices au regard de leurs besoins et éviter ainsi, de s'appuyer sur de fausses

perceptions, l'importance de favoriser le développement de l'identité professionnelle, l'importance d'offrir régulièrement de l'aide en vivant de nombreuses rencontres d'accompagnement échelonnées sur toute l'année scolaire, ainsi que promouvoir des jumelages formels et naturels entre enseignants novices et enseignants chevronnés, et ce, en ayant du temps reconnu dans la tâche pour participer aux activités d'insertion professionnelle.

De plus, nos résultats permettent de dégager les dispositifs en insertion professionnelle déployés à l'école PGO favorisant l'IP des enseignants novices, ainsi que les dispositifs souhaités par les enseignants novices. Nos résultats mettent en lumière l'importance de conserver, dans le programme en insertion professionnelle, les dispositifs efficaces déjà en place, d'éviter de donner des documents aux novices pour plutôt miser sur les rencontres humaines, ainsi que l'importance d'ajouter deux nouveaux dispositifs, soit, un accueil VIP et la création d'une boîte à outils à l'intention de tous les acteurs impliqués en insertion professionnelle à l'école PGO. Enfin, toujours liés à notre premier objectif, nos résultats permettent de dégager les rôles et pratiques de l'équipe des directions d'école favorisant l'insertion professionnelle des enseignants novices, ainsi que les pratiques de l'équipe des directions d'école souhaitées par les enseignants novices de l'école PGO. Nos résultats mettent en lumière le rôle d'accueil comme étant le plus significatif pour les novices dans la construction d'une culture en insertion professionnelle à l'école PGO. De plus, nos résultats révèlent l'importance du rôle d'agent de liaison dans la promotion des jumelages naturels, ainsi que l'importance du rôle d'administrateur dans la consultation des novices au regard de leur besoin d'allègement ou non, de leur horaire.

Afin de répondre au deuxième objectif de notre recherche-action, nous élaborons de façon collaborative en trois rencontres, un programme en insertion professionnelle appuyé sur la recherche et ancré dans les besoins du milieu, et nous réalisons des apprentissages au regard de notre démarche collaborative. Nos résultats mettent en évidence l'importance de l'implication et de la collaboration des enseignants novices et des enseignants chevronnés dans l'élaboration et l'actualisation du programme en insertion professionnelle afin de favoriser l'engagement, le bien-être et la motivation des différents acteurs impliqués en insertion professionnelle. Nos résultats permettent de mieux comprendre l'importance de la collaboration et du partage des responsabilités en impliquant plusieurs acteurs de l'équipe-école, et favoriser ainsi, la création d'une culture en insertion professionnelle à l'école PGO. De plus, nos résultats révèlent l'importance de planifier les ressources nécessaires à l'élaboration et à l'actualisation du programme en insertion professionnelle, afin de favoriser sa pérennité.

En somme, cette recherche-action permet d'actualiser un des deux enjeux du projet éducatif de l'école PGO portant sur l'insertion professionnelle tout en favorisant la mobilisation de plusieurs acteurs éducatifs dans l'élaboration d'un nouveau programme en insertion professionnelle répondant aux besoins des enseignants novices lequel est appuyé sur les savoirs issus de la recherche. Cette démarche implique des acteurs hétérogènes de par leurs années d'expérience, leur âge, leur sexe et leur de formation universitaire. Cette hétérogénéité crée des discussions et des partages d'expériences enrichissants. Nous misons sur les pratiques collaboratives et les relations humaines lors des rencontres et nous croyons que cette force de la démarche favorise les échanges et les discussions au sein du comité. Par ailleurs, la grande participation de l'équipe des directions d'école dans la démarche inhérente au projet éducatif,

ajoute de la crédibilité et de l'importance à notre démarche en insertion professionnelle au sein de l'équipe-école.

Bien que les forces de la démarche et son apport soient mis en lumière, il faut toutefois soulever quelques limites de notre recherche-action. La première limite est relative au cadre de référence. Les savoirs issus de la recherche privilégiés dans notre démarche sont généralement appuyés sur les mêmes auteurs. C'est-à-dire que les recherches québécoises sont généralement appuyées sur les mêmes auteurs, et cela a un impact sur notre recherche-action, puisque nous n'avons que très peu de divergences d'opinions et de définitions. Cette convergence d'opinions et d'assises théoriques génère peu de contradictions et des confrontations théoriques. Nous croyons qu'il serait intéressant d'aller chercher de la littérature internationale afin de transcender ce que nous observons au Québec. La deuxième limite de notre démarche est plutôt d'ordre temporel, car la recherche-action se déroule sur une très courte période. Une fois la planification préliminaire de la démarche et la discussion collaborative avec l'équipe des directions d'école terminées, les rencontres collaboratives avec le comité, visant à dresser la situation actuelle et la situation désirée, ainsi que l'élaboration du programme en insertion professionnelle, se déroulent sur seulement trois semaines. Nous tenons une rencontre par semaine, ce qui laisse peu de temps pour approfondir nos réflexions entre chacune des rencontres. Il serait intéressant de laisser plus de temps entre les rencontres, afin que les participants aient la possibilité de réaliser des lectures complémentaires, et ainsi, nourrir leurs réflexions au regard de l'insertion professionnelle.

À la lumière de nos résultats, ainsi que les forces et limites exposées, nous proposons certaines recommandations afin de stimuler d'autres avenues de recherches liées à l'insertion professionnelle.

1. Premièrement, il serait intéressant de réaliser une nouvelle discussion collective au regard des besoins des enseignants novices, des dispositifs en insertion professionnelle et des rôles et pratiques de l'équipe des directions d'école, plus tard dans l'année scolaire, afin d'analyser les variantes de propos recueillis en début de démarche, versus ultérieurement dans la démarche. (Volet Recherche)
2. Deuxièmement, il serait intéressant de poser un regard réflexif sur la démarche d'actualisation du nouveau programme en insertion professionnelle tout au long de l'année scolaire. Afin d'évaluer l'efficacité et de réguler les dispositifs au fur et à mesure, il serait pertinent de bâtir une grille d'analyse pour chacun des dispositifs. Une fois les phases d'action et d'évaluation réalisées, il serait intéressant de prévoir, pour la phase finale de la diffusion, un partage collaboratif du comité à l'équipe-école en assemblée générale. (Volet Action)
3. Finalement, notre démarche vise également à outiller l'équipe des directions d'école aux bonnes pratiques à mettre en place en insertion professionnelle, et, à cet effet, il serait intéressant d'accompagner cette équipe des directions d'école dans son développement professionnel en mesurant les effets des pratiques sur la construction d'une culture en insertion professionnelle au sein de l'école. (Volet Éducation)

En conclusion, nous espérons que cette recherche-action puisse guider des équipes-écoles dans l'élaboration collaborative d'un nouveau programme en insertion professionnelle, mais

également qu'elle puisse contribuer au développement professionnel des équipes des directions d'école au regard de leurs pratiques liées à l'insertion professionnelle des enseignants novices. Nous croyons que la construction d'une culture en insertion professionnelle peut favoriser l'attraction, le bien-être, la persévérance et la rétention des enseignants novices. Nous espérons également que cette recherche-action puisse inspirer d'autres milieux ayant à cœur la valorisation de la profession enseignante, à développer un programme en insertion professionnelle. Finalement, nous espérons que cette recherche-action puisse inspirer d'autres chercheurs à approfondir cet objet de recherche.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Bergeron, G. et al., (2019). Illustrations, apports et limites d'une posture inductive en recherche-action-formation. *Approches inductives*, 6 (1), 10-37.
- Boies, I. et Portelance, L. (2014). La collaboration dans les milieux d'accueil des enseignants débutants. Dans Portelance, L., Martineau, S. et Mukamurera, J. (2014). *Développement et persévérance professionnelle dans l'enseignement : Oui, mais comment?* Québec : Les Presses de l'Université du Québec.
- Bourgeois, L. (2016). Assurer la rigueur scientifique de la recherche-action. *La recherche-action et la recherche-développementale au service de la littératie*. Québec : Les éditions de l'Université de Sherbrooke.
- Bouthiette, M. (2013). *L'insertion professionnelle des nouveaux enseignants et enseignantes à l'école secondaire rurale*. Mémoire de maîtrise en éducation, Université de Sherbrooke, Québec.
- Boutin, G. (2018). *L'entretien de recherche qualitatif*. Québec : Les Presses de l'Université du Québec.
- Carpentier, G. (2019). Les types de besoins de soutien des enseignants en insertion professionnelle au Québec et leur perception de l'aide reçue. Thèse de doctorat en éducation, Université de Sherbrooke, Québec.

- Challah, R. et Salamé, R. (2017). Le rôle de l'encadrement administratif sur l'insertion professionnelle des enseignants débutants : cas des enseignants nouvellement recrutés dans trois établissements francophones du Liban. *McGill journal of education*, 52(3), 597-616.
- Duchesne, C. et Kane, R. (2010). Défis de l'insertion professionnelle et dispositifs d'encadrement. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 45(1), 63-80.
- Fréchette, M.-H. (2013). Les perceptions de directions d'établissement à l'égard de leur rôle dans l'insertion professionnelle des enseignants. Essai de maîtrise en éducation, Université de Sherbrooke, Québec.
- Gaudet, S. et Robert, D. (2018) L'aventure de la recherche qualitative : Du questionnement à la rédaction scientifique. Ottawa : Les Presses de l'Université d'Ottawa.
- 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 en éducation, Université de Sherbrooke, Québec.
- Gouvernement du Québec (2020). *Référentiel des compétences professionnelles. Profession enseignante*. Québec : Ministère de l'Éducation du Québec.
- Gouvernement du Québec. (2008). La formation à la gestion d'un établissement d'enseignement, les orientations et les compétences professionnelles. Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

Gouvernement du Québec. (2017). Loi sur l'instruction publique. Québec, Canada : Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. Repérée à <http://legisquebec.gouv.qc.ca/fr/ShowDoc/cs/I-13.3>

Goyette, N. (2016). Développer le sens du métier pour favoriser le bien-être en formation initiale à l'enseignement. *Revue canadienne de l'éducation*, 39(4), 2-29.

Goyette, N. (2018). La passion de l'enseignement et la préparation des futurs enseignants à la construction d'une identité professionnelle positive. Dans Dufour, F., Portelance, L., Van Nieuwenhoven, C. et Vivegnis, I. (2018). Préparer à l'insertion professionnelle pendant la formation initiale en enseignement. Québec : Les Presses de l'Université du Québec.

Goyette, N. et Martineau, S. (2018). Les défis de la formation initiale des enseignants et le développement d'une identité professionnelle favorisant le bien-être. *Phronesis*, 7(4), 4-19.

Gravelle, F. et Duchesne, C. (2018). Stratégies d'encadrement favorisant l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants issus de l'immigration : l'apport du leadership. *Revue Éducation et francophonie*, XLVI (1), 142-161. Guay, M.-H. (2017). *Réveillez le chercheur en soi! Reconnaître, initier ou collaborer à la recherche-action pour soutenir la réussite en français* (Congrès de l'AQPF). Québec, Canada.

Guay, M.-H., Gagnon, B. (2014). *Rôle-conseil et accompagnement*. Notes de cours inédites CNS 800. Université de Sherbrooke. Québec.

Guay, M.-H., Prud'homme, L., et Dolbec, A. (2016). *La recherche-action*. Dans B. Gauthier et I. Bourgeois (dir.), *Recherche sociale : De la problématique à la collecte de données*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

Guay, M.-H. et Prud'homme, L. (2018). *La recherche-action*. Dans Karsenti, T. et Savoie Zajc, L. (2018). *La recherche en éducation : Étapes et approches*. Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.

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

Kutsyuruba, B., Walker, K., Stroud Stasel, R. et Makhamreh, A. (2019). Developing resilience and promoting well-being in early career: advice from the Canadian beginning teachers. *Revue Canadienne de l'éducation*, 42(1), 285-321.

L'Écuyer, R. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale des contenus. Méthodes GPS et concept de soi*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal : Guérin.

Leroux, M. et Mukamurera, J. (2013). Bénéfices et conditions d'efficacité des programmes d'insertion professionnelle en enseignement : état des connaissances sur le sujet. *Formation et profession*, 21(1), 13-27.

Lessard, A. et Schmidt, S. (2011). *Recension des écrits sur la gestion de classe*. Université de Sherbrooke, Québec.

- Martineau, S. et Gauthier, C. (1999). La gestion de classe au cœur de l'effet enseignant. *Revue des sciences de l'éducation*, 25(3), 467-496.
- Martineau, S. et Mukamurera, J. (2012). Tour d'horizon des principaux programmes et dispositifs de soutien à l'insertion professionnelle en enseignement. *Phronesis*, 1(2), 45-62.
- Martinic, S. (2006). L'analyse structurale de contenu : quelle construction de catégories?
Dans Paquay, L., Crahay, M. et D Ketele, J.-M. (2006). L'analyse qualitative en éducation.
Paris : De Boeck.
- Martinic, S. (2006). L'analyse structurale de contenu : quelle construction de catégories?
Dans Paquay, L. et al., (2006). L'analyse qualitative en éducation. Paris : De Boeck.
- Marzano, R., Waters, T. et McNulty, B. (2016). *Leadership scolaire – De la recherche aux résultats*. Québec : Les Presses de l'Université du Québec.
- Mukamurera, J. (2014). Le développement professionnel et la persévérance en enseignement :
Éclairage théorique et états des lieux. Dans Portelance, L., Martineau, S. et Mukamurera, J.
(2014). Développement et persévérance professionnelle dans l'enseignement : Oui, mais
comment? Québec : Les Presses de l'Université du Québec.
- Mukamurera, J. et al., (2013). Les programmes d'insertion professionnelle des enseignants dans
les commissions scolaires du Québec : portrait et appréciation des acteurs.
Éducation & Formation, N° e-299, 13-35.

- Nappert, C. (2018). Analyse d'un décrochage enseignant : insertion professionnelle et confrontation entre besoins et réalité – Outil destiné aux directions d'école pour améliorer l'insertion professionnelle des jeunes enseignants. Mémoire de maîtrise en administration et évaluation en éducation, Université Laval, Québec.
- Royal, L. (2007). Le phénomène des tensions de rôles chez le directeur adjoint d'école de l'ordre d'enseignement secondaire du Québec, Thèse de doctorat, Université de Montréal, Québec.
- Royer, S. (2016). La première année d'insertion professionnelle des nouveaux enseignants du secondaire : comment se poursuit la construction de l'identité enseignante? Mémoire de maîtrise, Université de Sherbrooke, Québec.
- Viens, C. (2019). Accompagner le développement professionnel d'accompagnateurs pédagogiques qui soutiennent la mise en œuvre d'une éducation inclusive : une recherche-action en milieu minoritaire francophone de l'Alberta, Thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal, Québec.
- Whitaker, T. et al., (2019). How principals support new teachers. *Revue Educational leadership*, 77(1), 50-54.

ANNEXE A. CANEVAS D'ENTREVUE ÉQUIPE DES DIRECTIONS D'ÉCOLE

Questions	Réponses	
Amorce de problématisation / projet de recherche-action		
Situation actuelle	1. Quelles sont les priorités d'actions dans la mise en œuvre du projet éducatif ?	<ul style="list-style-type: none"> • Enjeu 2 du projet éducatif: Insertion professionnelle et développement des compétences.
2. Existe-t-il une zone névralgique au sein de l'équipe sur laquelle je pourrais agir à titre de facilitatrice/chercheuse , et ce, dans l'objectif de veiller à la mission éducative de PGO ?	<ul style="list-style-type: none"> • Nombre de nouveaux membres du personnel. • Transmission du savoir-faire. • Capsules prévues pour informer les nouveaux membres du personnel du fonctionnement de l'école. Ex : salle de retrait, régie interne, ... • Le processus d'insertion professionnelle est très sommaire et ne répond plus aux besoins grandissants et importants des enseignants novices. 	
3. Selon vous, y a-t-il des défis ou des problèmes au sein de l'équipe dans l'actualisation du projet éducatif ?	<ul style="list-style-type: none"> • Arrimage du temps de libération. Besoin de planifier les dates à l'avance pour maximiser nos chances. • Manque de soutien d'un C.P. • Grand roulement du personnel, personnel inconnu (forces, formations, diplômes, cheminement, ...). • Lourdeur de la charge du personnel et manque de temps de celui-ci. 	
4. Quels sont les leviers au sein de l'équipe favorisant l'actualisation du projet éducatif ?	<ul style="list-style-type: none"> • Personnel expérimenté et fiable. • Personnel avec grande connaissance du milieu et de son historique (mémoire collective). • Honnêteté du personnel. • Communication facile et positive au sein de l'équipe. 	
5. Quels sont les mécanismes d'accompagnement des membres de l'équipe mis en place dans l'actualisation du projet éducatif ?	<ul style="list-style-type: none"> • Le plan d'action et toutes les réunions d'équipe qui sont appuyées sur celui-ci. 	
6. Quels sont les éléments démotivants pour l'équipe sur lesquels il faudrait travailler ?	<ul style="list-style-type: none"> • Le manque de cohérence dans les interventions de l'équipe dues au manque d'expérience et d'information de certains nouveaux membres de l'équipe. 	
7. De quelle façon vous assurez-vous que tous les acteurs ont une vision commune du projet éducatif et de ses objectifs ?	<ul style="list-style-type: none"> • Toutes les réunions d'équipe sont guidées par le projet éducatif. • Des suivis dans les actions sont faits de la part de l'équipe des directions. • Un désir de l'équipe des directions d'instaurer quelques rencontres d'équipes par matière et par niveau, est une priorité pour l'an prochain et les prochaines années. 	
8. Que faites-vous comme actions concrètes afin de développer la collégialité au sein de votre équipe ?	<ul style="list-style-type: none"> • Des projets de CAP et de recherches ont eu et auront lieu. • L'équipe est déjà forte dans la collégialité, et l'insertion professionnelle favorisera davantage la collégialité. • Les rencontres d'équipe (matière et niveau) serviront aussi à travailler ce point. 	
9. Suite à cette discussion, comment définiriez-vous le problème ?	→ Comment permettre une insertion professionnelle optimale pour tous les enseignants novices du personnel à PGO?	

Questions	Réponses
Situation désirée	
10. Au bout d'un an ou deux de mise en place du projet éducatif, qu'est-ce que vous aimeriez voir se réaliser ?	<ul style="list-style-type: none"> Être capable d'intégrer les enseignants novices de façon plus efficace et efficiente. Pour l'instant, les enseignants novices s'informent par-ci par-là et accaparent de nombreuses heures à différents membres du personnel de l'équipe.
11. Si ce problème était une opportunité de développement pour votre équipe, quels apprentissages souhaiteriez-vous pour celle-ci ?	<ul style="list-style-type: none"> Projet rassembleur permettant des améliorations et des collaborations entre les membres du personnel. Importance de la cohérence d'actions et d'interventions de l'ensemble de l'équipe. Importance de la création de liens et de la gestion de classe.
12. Quelles sont vos ressources disponibles pour travailler sur ce problème ?	<ul style="list-style-type: none"> Du temps de libérations et de réunions d'équipe pourra être accordé pour ce projet de recherche. Du personnel expérimenté et de nouveaux membres du personnel seront intéressés à faire partie de ce projet.
13. Quel serait le premier pas dans la bonne direction ?	<ul style="list-style-type: none"> Rencontre du nouveau personnel en début d'année afin de dresser un premier portrait. Faire un plan d'action de recherche sur deux ans (attendre l'encadrement universitaire à l'automne).
14. À la lumière de notre discussion, quel serait votre objectif SMART pour résoudre ce problème ?	→ D'ici juin 2021, la recherche-action aura permis de déterminer les besoins et les idées d'outils à bâtir qui serviront d'optimiser l'insertion professionnelle de tous les enseignants novices de l'école PGO.
15. Quels sont les indicateurs précis qui nous permettront, ultérieurement, d'évaluer les progrès de la situation ?	<ul style="list-style-type: none"> Sondage en janvier et en juin auprès des enseignants novices afin de vérifier leur intégration et leur satisfaction des moyens mis en place.

ANNEXE B. CADRE THÉORIQUE DE LA RECHERCHE-ACTION

Cadre théorique : Recherche-action

Élaboration collaborative d'un programme en insertion professionnelle des enseignants novices d'une école secondaire rurale

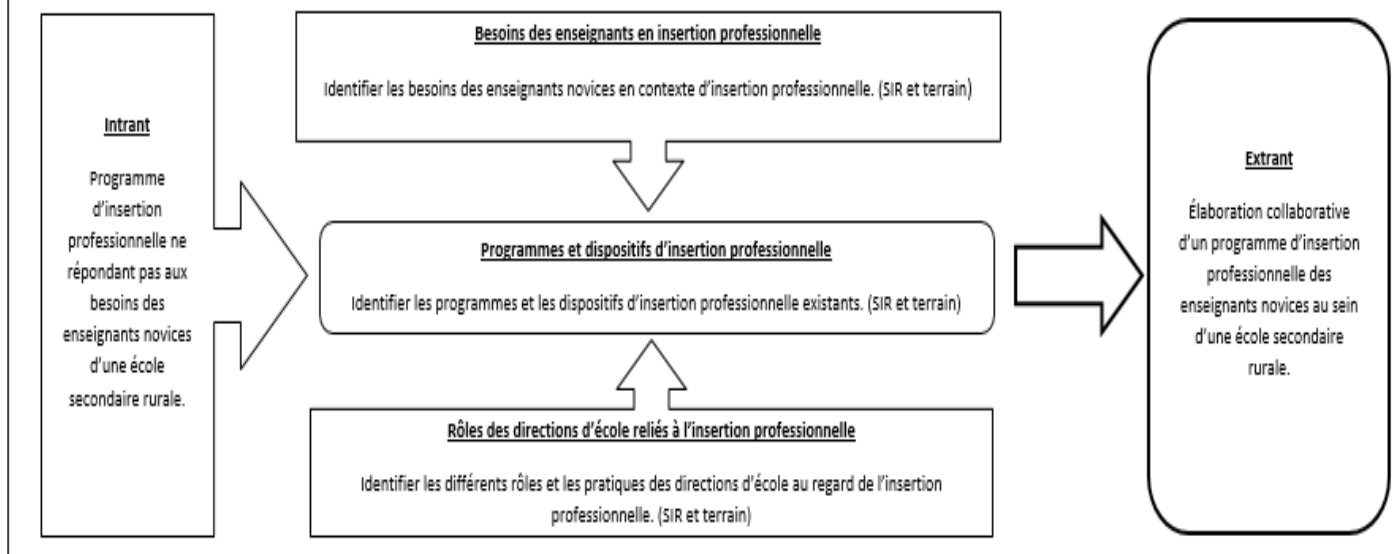
Objectif (action d'éducation): 1. Analyser et apprendre sur la situation actuelle et désirée de l'insertion professionnelle à l'école PGO, sur les besoins prioritaires des novices en IP, les programmes et les dispositifs existants en IP et les différents rôles et pratiques des directions d'école au regard de l'IP. (SIR et terrain)

Objectif (action de recherche): 2. Élaborer un programme d'insertion professionnelle des enseignants novices, et ce, ancré dans la recherche et adapté aux besoins spécifiques d'une école secondaire rurale (projet éducatif).

Contexte (problème central) et SOMA : En contexte d'arrivées massives d'enseignants novices, notamment attribuables aux nombreuses retraits dans une école secondaire rurale (**milieu**) le comité collaboratif, composé d'enseignants novices et chevronnés, ainsi que l'équipe de directions d'école (**sujets**), observent que le programme en insertion professionnelle ne répond pas aux besoins des enseignants novices de l'équipe (**objet**). Le comité collaboratif a peu de temps, de dispositifs et de connaissances issues de la recherche pour favoriser l'insertion professionnelle des enseignants novices (**objet**). La recherche-action sera menée par une étudiante-chercheuse (**agent**) et ce, en collaboration avec le comité collaboratif. (Legendre, 2005)

Problèmes interreliés :

- Lourdeur pour certains collègues lors des nombreux accueils / Stress des enseignants novices
- Démotivation de plusieurs acteurs / Épuisement de l'équipe / Grand roulement de personnel
- Manque de cohérence dans les interventions de l'équipe envers les élèves
- Lourdeur d'accompagnement des novices pour l'équipe de directions d'école
- Transfert des connaissances difficile
- État actuel des dispositifs existants à l'école en i.p. = accueil en groupe en août, capsules vidéos de trucs administratifs, 1 personne-ressource désignée, guide d'accueil, rencontre en groupe en janvier



ANNEXE C. TABLEAUX SYNTHÈSE REVUE DE LA LITTÉRATURE

Recension des écrits : Besoins des enseignants en insertion professionnelle	
Typologie des besoins de soutien des enseignants novices selon Carpentier et al. (2019), et ce, appuyé sur les besoins de soutien recensés par Mukamurera et Martineau (2013). Présences d’auteurs variés corroborant ces besoins démontrés par la recherche.	
Besoins de soutien liés à la socialisation organisationnelle	Familiarisation du nouvel enseignant dans son environnement de travail (Bouthiette, 2013)
	Intégration à l’équipe-école (Bouthiette, 2013; Fréchette, 2013; Kutsyuruba et al., 2019; Leroux et Mukamurera, 2013; Nappert, 2018)
	Familiarisation au fonctionnement et à la culture de l’école (Fréchette, 2013; Kutsyuruba et al., 2019; Leroux et Mukamurera, 2013; Nappert, 2018)
	Connaissances des attentes institutionnelles et à leur égard (Nappert, 2018)
Besoins liés à l’enseignement	Appropriation et mise en œuvre des orientations du PFEQ
	Planification de l’enseignement et des situations d’apprentissage (Duchesne et Kane, 2010; Kutsyuruba et al., 2019)
	Évaluation des apprentissages des élèves (Fréchette, 2013; Nappert, 2018)
	Utilisation de différentes méthodes d’enseignement (Giguère, 2018; Nappert, 2018)
	Exploitation pédagogique des TIC dans l’enseignement et l’apprentissage des élèves
Besoins liés à la gestion de la classe	Choix des moyens permettant de régler les problèmes avec les élèves présentant des comportements inappropriés
	Motivation des élèves qui montrent peu d’intérêt pour la matière et le travail scolaire
	Maintien d’un climat de classe propice aux apprentissages (Duchesne et Kane, 2010; Fréchette, 2013; Kutsyuruba et al., 2019; Martineau et Mukamurera, 2012; Nappert, 2018)
Besoins liés à la différenciation pédagogique	Proposer des défis appropriés aux élèves particulièrement avancés ou à haut potentiel
	Répondre aux besoins des élèves à risque ou en difficulté d’apprentissage (autres que les EHDAA) (Duchesne et Kane, 2010; Martineau et Mukamurera, 2012)
	Favoriser l’intégration pédagogique et sociale des élèves qui présentent des difficultés d’apprentissage, d’adaptation ou un handicap (EHDAA)
	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
	Gérer les différences dans la classe et le rythme d’apprentissage (Duchesne et Kane, 2010)
	Faire de la différenciation pédagogique (Duchesne et Kane, 2010; Martineau et Mukamurera, 2012)

Recension des écrits : Besoins des enseignants en insertion professionnelle	
Besoins de nature personnelle et psychologique	Être rassurés et confirmés dans ce qu'ils font (Fréchette, 2013; Nappert, 2018)
	Écoute, empathie, encouragement, confiance en soi (soutien émotionnel) dans les moments difficiles ou lors des doutes (Bouthiette, 2013; Fréchette, 2013; Goyette, 2018; Nappert, 2018)
	Gestion du stress inhérent à l'entrée en carrière et aux conditions d'insertion difficiles (Duchesne et Kane, 2010; Giguère, 2018; Goyette, 2018; Martineau et Mukamurera, 2012)
	Développement personnel (connaissance de soi, confiance en soi, sentiment d'efficacité, image positive de soi comme enseignant) (Giguère, 2018)
	Développement d'un sentiment d'appartenance à la profession (Duchesne et Kane, 2010; Goyette, 2018)
	Persévérance dans la profession enseignante
	Maintenir un rapport positif à la profession (Goyette, 2018)
À cette typologie de besoins s'ajoutent, selon plusieurs auteurs, les besoins de collaboration en contexte d'insertion professionnelle	
Besoins liés à la collaboration	Collaborer avec des collègues enseignants (Boies et Portelance, 2014; Kutsyuruba et al.)
	Consulter de façon formelle et informelle ses collègues et mentors (Fréchette, 2013; Kutsyuruba et al., 2019; Nappert, 2018)
	Partager et échanger son vécu, ses expériences et du matériel avec ses collègues enseignants, et ce, en toute confiance (Bouthiette, 2013; Kutsyuruba et al., 2019)

Recension des écrits : Dispositifs existants en insertion professionnelle des enseignants

Liste des dispositifs existants en insertion professionnelle des enseignants débutants selon Giguère (2018) appuyée sur une recension réalisée par Mukamurera et Martineau (2013). Présences d’auteurs variés corroborant l’existence de ces dispositifs, et ce, démontrés par la recherche.

Dispositifs existants en insertion professionnelle	Réunion ou rencontre d’information (Fréchette, 2013; Mukamurera et al., 2013; Nappert, 2018)
	Présentation à l’équipe-école (Fréchette, 2013)
	Trousse d’accueil (Fréchette, 2013; Martineau et Mukamurera, 2012; Mukamurera et al., 2013; Nappert, 2018)
	Portail d’informations (Martineau et Mukamurera, 2012)
	Mentorat (Fréchette, 2013; Kutsyruba et al., 2019; Martineau et Mukamurera, 2012; Mukamurera et al., 2013; Nappert, 2018)
	Cybermentorat (Kutsyruba et al., 2019)
	Personne-ressource désignée (Duchesne et Kane, 2010; Martineau et Mukamurera, 2012; Mukamurera et al., 2013; Nappert, 2018)
	Assistance de professeurs d’université
	Formations et séminaires (Fréchette, 2013; Martineau et Mukamurera, 2012; Mukamurera et al., 2013; Nappert, 2018)
	Groupe de discussion (Fréchette, 2013; Martineau et Mukamurera, 2012; Mukamurera et al., 2013; Nappert, 2018)
	Groupe de soutien en ligne (Martineau et Mukamurera, 2012; Mukamurera et al., 2013; Nappert, 2018)
	Groupe d’analyse de pratiques professionnelles (Kutsyruba et al., 2019; Martineau et Mukamurera, 2012; Nappert, 2018)
	Temps de planification commun (Challah et Salamé, 2017; Duchesne et Kane, 2010; Kutsyruba et al., 2019; Mukamurera et al., 2013; Nappert, 2018)
	Observation en classe et rétroaction formative (Challah et Salamé, 2017; Duchesne et Kane, 2010; Martineau et Mukamurera, 2012; Nappert, 2018)
	Allègement de la tâche (Duchesne et Kane, 2010; Mukamurera et al., 2013)
Création d’un portfolio de développement professionnel (Duchesne et Kane, 2010; Martineau et Mukamurera, 2012)	
Libération pour participer à certaines mesures d’insertion professionnelle (Martineau et Mukamurera, 2012, Nappert, 2018)	
Soutien de la direction (Martineau et Mukamurera, 2012; Mukamurera et al., 2013)	

Recension des écrits : Rôles et pratiques des directions d'école au regard de l'insertion professionnelle des enseignants novices

Typologie des rôles des directions d'école au regard de l'insertion professionnelle des enseignants novices selon Fréchette (2013), accompagnée de pratiques concrètes des directions d'écoles influençant l'insertion professionnelle des enseignants novices et démontrées par la recherche.

Rôles des directions d'école		Pratiques concrètes influençant l'insertion professionnelle des enseignants novices
Rôle ultime : Défenseur des novices	Constructeur de la culture de l'école	Organisation des temps de planification communs, d'échanges, de collaboration entre enseignants et d'accompagnement entre mentors et novices (Bouthiette, 2013; Carpentier, 2019; Duchesne et Kane, 2010; Fréchette, 2013; Gravelle et Duchesne, 2018; Giguère, 2018; Leroux et Mukamurera, 2013; Nappert, 2018; Whitaker et al., 2018)
		Offrir des libérations afin de permettre aux enseignants novices de participer et de s'engager dans les activités d'insertion professionnelle et aux mentors d'être disponibles et disposés à accompagner les novices (Carpentier, 2019; Nappert, 2018)
		Offrir du soutien aux novices et se rendre disponible et accessible (politique de porte ouverte) (Bouthiette, 2013; Leroux et Mukamurera, 2013; Nappert, 2018; Whitaker et al., 2018)
		Offrir un accueil personnalisé (Duchesne et Kane, 2010)
		S'assurer que les nouveaux enseignants reçoivent tous les documents et matériel nécessaires à leur fonction et leur insertion professionnelle (Duchesne et Kane, 2010; Gravelle et Duchesne, 2018; Nappert, 2018)
		Intégrer les novices aux différents comités de développement professionnel au sein de l'équipe (Gravelle et Duchesne, 2018)
		Susciter l'adhésion de l'équipe à la culture d'accueil, et ce, en favorisant une vision partagée et collaborative de l'insertion professionnelle (Giguère, 2018; Nappert, 2018)
	Agent de liaison	Sélectionner les mentors et offrir du temps reconnu afin de coordonner ou collaborer aux différents dispositifs à mettre en place pour les nouveaux enseignants (Carpentier, 2019; Fréchette, 2013; Whitaker et al., 2018)
		Planifier les étapes et les moments pour bien déployer les dispositifs en insertion professionnelle, et ce, à tout moment dans l'année scolaire (Carpentier, 2019; Fréchette, 2013; Gravelle et Duchesne, 2018; Nappert, 2018)
		Rendre les dispositifs en insertion professionnelle disponibles à tous les novices (Leroux et Mukamurera, 2013)
		Faire la promotion et veiller aux communications afin que tous les membres de l'équipe connaissent les dispositifs en insertion professionnelle (Leroux et Mukamurera, 2013; Nappert, 2018)
		Assurer des communications régulières entre la direction et les novices (Challah et Salamé, 2017; Fréchette, 2013; Nappert, 2018)
		Valoriser la formation continue et les rencontres de perfectionnement (Fréchette, 2013)
		Nommer les attentes à l'égard des enseignants novices (Nappert, 2018)
		S'assurer d'informer les novices au sujet du fonctionnement de l'école, du projet éducatif et tout autre sujet relatif à l'école (Fréchette, 2013)
		Proposer des dispositifs souples et adaptés aux besoins des enseignants novices (Bouthiette, 2013)
		Identifier les besoins et les ressources afin de répondre auxdits besoins des enseignants novices (Leroux et Mukamurera, 2013)
		Jumeler le novice à un mentor approprié et faire le suivi de l'efficacité de leur relation (Nappert, 2018; Whitaker et al., 2018)

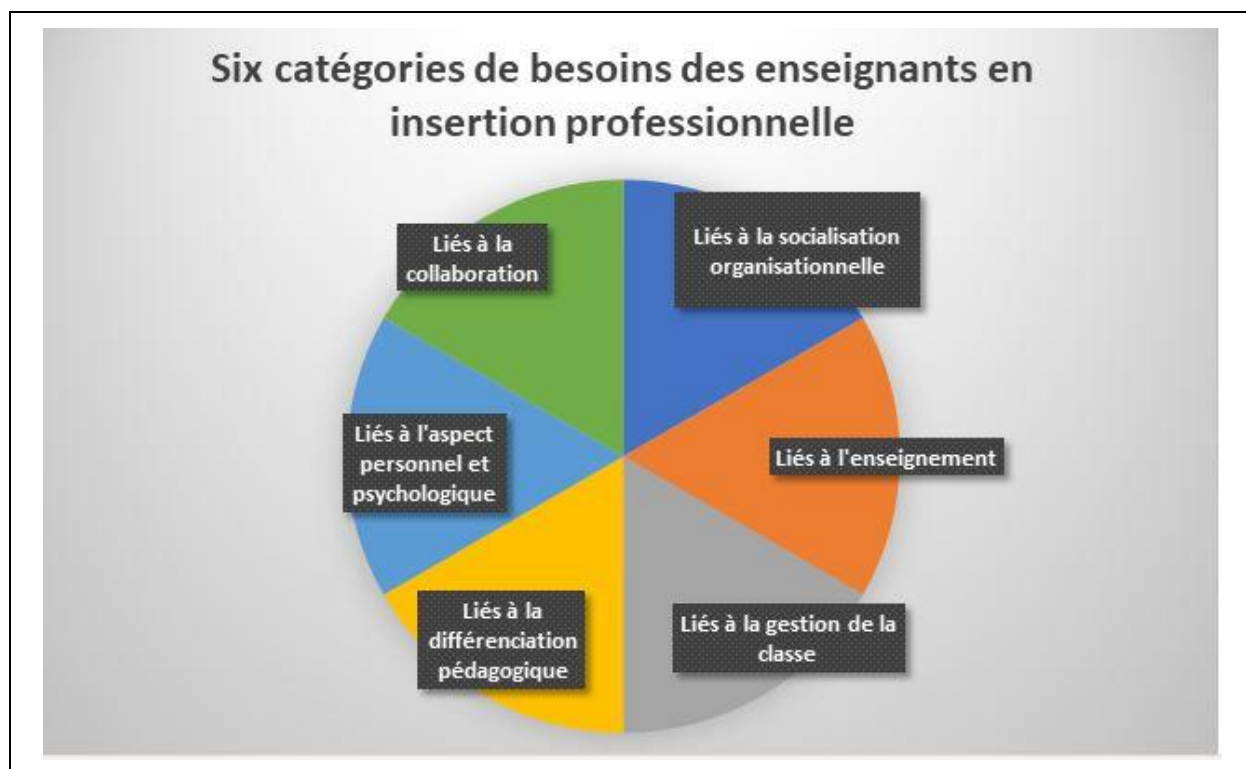
Rôles des directions d'école		Pratiques concrètes influençant l'insertion professionnelle des enseignants novices
Rôle ultime : Défenseur des novices	Accueil	Établir une relation positive avec le novice (Nappert, 2018; Whitaker et al., 2018)
		Encourager, écouter, assurer une présence et offrir de l'aide aux novices (Fréchette, 2013; Gravelle et Duchesne, 2018; Nappert, 2018; Whitaker et al., 2018)
		Accueillir, prendre soin de présenter le novice à l'équipe et de lui faire visiter l'école (Bouthiette, 2013; Duchesne et Kane, 2010; Fréchette, 2013; Gravelle et Duchesne, 2018)
		Reconnaître le travail additionnel que les novices doivent faire et le stress supplémentaire qu'ils éprouvent (Nappert, 2018; Whitaker et al., 2018)
	Leader pédagogique	Observer les novices en classe et offrir de la rétroaction positive et constructive en individuel (Challah et Salamé, 2017; Fréchette, 2013; Gravelle et Duchesne, 2018; Whitaker et al., 2018)
		Encourager les novices à expérimenter des pratiques gagnantes (Fréchette, 2013; Whitaker et al., 2018)
		Préciser les besoins de formations des enseignants novices (Fréchette, 2013)
		Organiser les activités de perfectionnement des nouveaux enseignants en insertion professionnelle (Fréchette, 2013)
		Fixer des attentes élevées à l'égard de l'enseignement et l'apprentissage et les rendre claires pour le personnel et les novices (Nappert, 2018)
		Soutenir le novice dans la gestion de classe et les communications aux parents (Nappert, 2018; Whitaker et al., 2018)
	Évaluateur	Expliquer le processus d'évaluation (Fréchette, 2013; Nappert, 2018)
		Planifier à l'avance les observations en classe (Fréchette, 2013; Whitaker et al., 2018)
		Aider les novices à se fixer des objectifs raisonnables (Fréchette, 2013)
		Offrir de la rétroaction formelle et informelle (Fréchette, 2013)
		Évaluer le rendement des novices selon les compétences de la profession et leur niveau d'expérience (Gravelle et Duchesne, 2018; Nappert, 2018)
	Administrateur	Éviter de donner une tâche d'enseignement en dehors de la certification du novice (Fréchette, 2013)
		Aménager un horaire allégé pour les novices (Fréchette, 2013)
		Embaucher le novice suffisamment longtemps avant le début des classes pour qu'il ait le temps de s'installer et de bien se préparer (Nappert, 2018)
		Aménager des horaires cycles permettant des moments d'échanges entre novices et mentors (Fréchette, 2013)

ANNEXE D. GUIDE D'ENTREVUE DISCUSSION DE GROUPE

Pour débiter, j'aimerais vous remercier de votre intérêt pour ce projet et du temps que vous accordez à cette discussion. Celle-ci devrait être d'une durée d'environ une heure trente et soyez assurés que les renseignements confiés seront utilisés à éclairer le comité collaboratif au regard des besoins des enseignants novices en insertion professionnelle. Ce comité collaboratif travaillera à l'élaboration d'un programme en insertion professionnelle des enseignants novices à PGO, pour vous, et pour les futurs enseignants novices que PGO accueillera.

Il est fort possible que ce projet soit également aidant pour d'autres écoles. Donc, merci de votre participation qui servira à apporter un nouvel éclairage sur le sujet.

- ❖ Ici, l'insertion professionnelle réfère à vos cinq à sept premières années d'enseignement, et c'est donc en ayant en tête cette période, que vous serez invités à participer à la discussion.
1. Dans le cadre de la recherche documentaire, j'ai créé des tableaux synthèses relatifs aux trois entrées d'informations du cadre théorique (besoins, dispositifs et rôles/pratiques de gestion en IP). J'aimerais dresser collectivement avec vous la situation actuelle selon votre perception d'enseignants, au regard des dispositifs existants à PGO et des rôles/pratiques de gestion influençant l'IP. Tableaux projetés sur le TNI.
 - Dispositifs dont vous avez bénéficiés à PGO à votre arrivée... Plénière et surbrillance
 - Pratiques de l'équipe des directions qui ont favorisé votre IP à PGO... Plénière et surbrillance
 - ❖ De plus, on entend par besoins de soutien, le désir de recevoir de l'aide relativement à un aspect de l'insertion professionnelle ou de la profession, jugé difficile, négligé, insatisfaisant ou à améliorer. Le concept de besoin de soutien renvoie donc à un manque à combler ou à une difficulté à surmonter pour laquelle l'enseignant novice souhaiterait recevoir de l'aide (Giguère, 2018).
 2. Depuis votre entrée dans la profession, quels sont vos principaux besoins de soutien en tant qu'enseignants novices? (Tenter d'associer leurs réponses aux différentes familles de besoins mis en lumière par la recherche) Débuter sans support visuel.
 3. Fournir ce support visuel aux enseignants novices et leur reposer la même question, et ce, en fonction des différentes catégories.



Questions préparées au cas où les collaborateurs n'auraient pas d'inspiration...

Thème 1 : Besoins de soutien liés à la socialisation organisationnelle

4. Êtes-vous familiers avec les différents aspects de votre milieu de travail? Avez-vous des besoins de soutien à cet égard ? Ex : Intégration équipe, culture de l'école, attentes à votre égard, ...

Thème 2 : Besoins liés à l'enseignement

5. Avez-vous des besoins de soutien liés à la fonction d'enseigner? Ex : Planification, évaluation, Tics, méthodes d'enseignement, ...

Thème 3 : Besoins liés à la gestion de la classe

6. Êtes-vous des défis en gestion de classe? Avez-vous des besoins de soutien liés à celle-ci? Ex. : Choix des moyens, maintien d'un climat positif, motivation des élèves, ...

Thème 4 : Besoins liés à la différenciation pédagogique

7. Êtes-vous des défis en différenciation pédagogique? Avez-vous des besoins de soutien liés à celle-ci? Ex : Besoins des élèves, EHDAA, rythme d'apprentissage, défi élèves avancés, ...

Thème 5 : Besoins de nature personnelle et psychologique

8. Avez-vous des besoins de soutien liés à votre persévérance dans la profession, au bien-être au travail ou dans le maintien d'un rapport positif à la profession? Lesquels?
Ex. : Être rassurés, écoute, empathie, gestion du stress, sentiment d'appartenance, ...

Thème 6 : Besoins liés à la collaboration

9. Avez-vous l'occasion de collaborer avec vos collègues? Avez-vous des besoins de soutien liés à la collaboration professionnelle? Ex : Partager vécu, échange matériel, consulter collègue, ...

❖ Conclusion

10. Y a-t-il autre chose que vous jugez important de mentionner en lien avec la réalité de l'IP à PGO ?
11. Quelles sont les modalités de rencontre les plus gagnantes, afin de vous donner envie de participer au PIP de votre école?

- **Recherche** : Remercier pour leur partage d'opinions et d'expertises. Ces réflexions seront utilisées pour faire avancer la démarche à l'automne dans le comité collaboratif.
- **Éducation** : Vous avez réfléchi et nommé individuellement et collectivement vos besoins liés à votre IP en enseignement, j'espère que cet exercice favorise chez-vous un cheminement réflexif face à votre profession, et je vous inviterais à vous questionner sur les constats que vous faites de votre IP, et du pouvoir que vous avez d'améliorer les choses... entre autres, en vous impliquant dans ce comité.
- **Action** : Maintenant, comme vous le savez, cette discussion s'inscrit dans les premières étapes d'un projet d'élaboration d'un plan d'action en IP, ici à PGO (projet éducatif et ancré dans les pratiques de PGO). On aimerait aller plus en profondeur dans cette réflexion et cette implication en vous invitant à collaborer à ce projet qui se poursuivra les deux prochains mercredis matins en comité collaboratif, afin d'élaborer un PIP. Qui?

**ANNEXE E. LETTRE D'INVITATION ET FORMULAIRE DE CONSENTEMENT
ÉTHIQUE**



Le 26 mai 2020



Lettre d'invitation à participer à la recherche-action :
Élaboration collaborative d'un programme en insertion professionnelle
des enseignants novices à l'école Paul-Germain-Ostiguy

Responsable de la recherche : Mireille Lussier, étudiante à la maîtrise en gestion de l'éducation,
Université de Sherbrooke.

Direction de recherche : Marie-Hélène Guay, professeure, Université de Sherbrooke.

Chères enseignantes, chers enseignants,

Dans le cadre d'une recherche-action ayant pour but d'élaborer de façon collaborative, un programme en insertion professionnelle des enseignants novices au sein de l'école PGO, nous sollicitons votre participation. Dans l'optique d'obtenir un consentement libre et éclairé de votre part, nous vous partageons les objectifs de cette recherche-action.

Cette recherche-action poursuit les objectifs suivants :

1. Analyser et apprendre sur la situation actuelle et désirée de l'insertion professionnelle à l'école PGO, sur les besoins prioritaires des novices en IP, les programmes et les dispositifs existants en IP et les différents rôles et pratiques de l'équipe des directions d'école au regard de l'insertion professionnelle.
2. Élaborer, de façon collaborative, un programme d'insertion professionnelle des enseignants novices appuyé sur la recherche et adapté aux besoins spécifiques de l'école secondaire PGO (projet éducatif).

Au terme de cette recherche-action, nous espérons favoriser le bien-être des enseignants en insertion professionnelle d'une école secondaire rurale, ainsi qu'outiller l'équipe des directions d'école et l'équipe-école à favoriser l'insertion professionnelle des enseignants novices à PGO.

Votre participation à titre de co-chercheurs à cette discussion permettra de mieux comprendre la situation actuelle de l'insertion professionnelle à l'école PGO, ainsi que les réels besoins des enseignants novices. Cette discussion vous permettra également de porter un regard sur vos besoins reliés à votre insertion professionnelle. De plus, grâce à votre participation, nous pourrions bonifier les dispositifs favorisant l'insertion professionnelle à l'école PGO. Nous espérons également que cette recherche-action puisse contribuer au développement des savoirs au regard des pratiques d'une équipe des directions et d'une équipe-école favorisant l'insertion professionnelle des enseignants novices.

Finalement, nous souhaitons partager notre recherche-action afin d'inspirer et d'outiller d'autres milieux scolaires au regard de l'insertion professionnelle.

Une discussion de groupe d'une durée d'environ 90 minutes vous est proposée, afin de réaliser la collecte de données le mercredi 3 juin 2020, à 9 h 00 sur la plateforme collaborative TEAMS. Une invitation vous sera acheminée sous peu.

Nous vous remercions à l'avance de votre précieuse collaboration à cette recherche-action.

Mireille Lussier, étudiante à la maîtrise en gestion de l'éducation

Téléphone : 450-469-3187 poste 4554

Courriel : mireille.lussier@csdhr.qc.ca

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

Je, _____, déclare avoir lu et compris la lettre d'invitation à participer à la recherche-action *Élaboration collaborative d'un programme en insertion professionnelle des enseignants novices de l'école secondaire Paul-Germain-Ostiguy*. Je comprends la nature et le motif de ma participation à cette recherche-action. Afin de dresser le profil des participants, merci de répondre à ce court questionnaire.

➤ Êtes-vous légalement qualifié(e) (diplômé(e) en enseignement ?

➤ Quel âge avez-vous ? (Cette info restera confidentielle 😊)

➤ Combien d'année d'expérience avez-vous en enseignement ?

➤ Quelle(s) matière(s) enseignez-vous ?

En signant ce formulaire, j'accepte librement de participer à la recherche-action.

SIGNATURE DE LA PARTICIPANTE OU DU PARTICIPANT :

FAIT À _____, le _____ 2020.

ÉTUDIANTE RESPONSABLE DE LA RECHERCHE : MIREILLE LUSSIER

DATE : _____

SIGNATURE : _____

ANNEXE F. OUTILS D'ANALYSE THÉMATIQUE

Besoins de soutien des enseignants novices en IP				
Besoins de soutien	Élément convergent	Élément divergent	Élément absent	Commentaires
Besoins de soutien liés à la socialisation organisationnelle				
1. Familiarisation nouvel environnement de travail (administratif, avantages sociaux, ...)	✓			+++ nommé souvent. + visite guidée de l'école.
2. Intégration à l'équipe-école	✓			
3. Familiarisation au fonctionnement culture de l'école (gestion des comportements, collaborateurs, ...)	✓			
4. Connaissance des attentes institutionnelles à leur égard	✓			
Besoins liés à l'enseignement				
5. Appropriations et mise en œuvre des orientations du PFE			✓	
6. Planification de l'enseignement et des situations d'apprentissage (en collaboration avec collègues)	✓			
7. Évaluation des apprentissages des élèves			✓	
8. Utilisation des différentes méthodes d'enseignement			✓	
9. Exploitation pédagogique des TIC dans l'enseignement et l'apprentissage des élèves	✓			
Besoins liés à la gestion de la classe				
10. Choix des moyens d'intervention pour gérer les comportements inappropriés	✓			
11. Motivation des élèves qui montrent peu d'intérêt scolaire	✓			
12. Maintien d'un climat de classe propice aux apprentissages	✓			

Besoins de soutien des enseignants novices en IP				
Besoins de soutien	Élément convergent	Élément divergent	Élément absent	Commentaires
Besoins liés à la différenciation pédagogique				
13. Proposer des défis appropriés aux élèves à haut potentiel	✓			
14. Répondre aux besoins des élèves à risque et en difficulté	✓			
15. Favoriser intégration pédagogique et sociale des élèves HDAA			✓	
16. Présenter aux élèves HDAA des tâches d'apprentissage qui font progresser leurs apprentissages			✓	
17. Gérer les différences et le rythme d'apprentissage dans la classe	✓			
18. Faire de la différenciation pédagogique	✓			
Besoins de nature personnelle et psychologique				
19. Être rassurés et confirmés dans ce que vous faites	✓			
20. Écoute, empathie, encouragement, soutien émotif	✓			
21. Gestion du stress inhérent à l'IP			✓	
22. Développement personnel			✓	
23. Développement d'un sentiment d'appartenance à la profession			✓	
24. Persévérance dans la profession			✓	
25. Maintenir un rapport positif à la profession	✓			
26. Développer son identité professionnelle ✚ (Nouveau besoin non présent dans les savoirs issus de la recherche)	✓			Ajout suite à la discussion de groupe et fortement lié au besoin d'être accompagné dans ce processus de développement.
27. Se faire offrir de l'aide régulièrement pour éviter d'être gêné ou mal à l'aise d'en demander ✚ (Nouveau besoin non présent dans les savoirs issus de la recherche)	✓			Ajout suite à la discussion de groupe et fortement lié au besoin d'être accompagné sans crainte de mettre en lumière leurs vulnérabilités.

Besoins de soutien des enseignants novices en IP				
Besoins de soutien	Élément convergent	Élément divergent	Élément absent	Commentaires
Besoins liés à la collaboration				
28. Collaborer avec des collègues enseignants	✓			
29. Consulter formellement et informellement ses collègues et mentors	✓			
30. Partager avec collègues en toute confiance	✓			
31. Être jumelé à différents collègues à qui se référer en tout temps et vivre régulièrement des rencontres d'IP	✓			Ajout suite à la discussion de groupe et fortement lié au besoin d'être accompagné formellement sans crainte de déranger et de trop demander d'aide.
32. (Nouveau besoin non présent dans les savoirs issus de la recherche)				

Dispositifs d'IP dont vous avez bénéficié à PGO						
Dispositifs d'IP	Déployé à PGO selon DÉ	Déployé à PGO selon les enseignants novices et chevronnés	Élément convergent	Élément divergent	Élément absent	Commentaires
1. Rencontre d'information	✓	✓	✓			
2. Présentation à l'équipe-école	✓	✓	✓			
3. Trousse d'accueil	✓	✓		✓		Trop d'infos et plusieurs le trouvent mélangeant, alors que d'autres s'y réfèrent.
4. Portail d'information		✓		✓		On réfère ici aux capsules vidéo. Certains les utilisent et d'autres non.
5. Mentorat					✓	
6. Cybermentorat					✓	
7. Personne-ressource désignée	✓	✓	✓			
8. Assistance de profs d'universités					✓	
9. Formations					✓	
10. Groupe de discussion	✓ ½	✓		✓		Comme c'est informel, plusieurs n'ont pas osé.
11. Groupe de soutien en ligne					✓	
12. Groupe d'analyse de pratique professionnelles	✓ ½				✓	
13. Temps de planification commun		✓		✓		Comme c'est informel, certains n'ont pas osé. Ils aimeraient bénéficier de ce dispositif en jumelages formels (accompagnement) sur du temps reconnu.
14. Observation en classe et rétroaction formative	✓ ½	✓		✓		Certains l'ont vécu et d'autres non. Ils aimeraient bénéficier de ce dispositif en jumelages formels (accompagnement) sur du temps reconnu.

Dispositifs d'IP dont vous avez bénéficié à PGO						
Dispositifs d'IP	Déployé à PGO selon DÉ	Déployé à PGO selon les enseignants novices et chevronnés	Élément convergent	Élément divergent	Élément absent	Commentaires
15. Allègement de la tâche		✓		✓		Parfois possible. Aidant pour certains et nuisible pour d'autres (\$).
16. Création d'un portfolio de développement professionnel					✓	
17. Libération pour participer à certaines mesures d'IP	✓		✓			Ils aimeraient bénéficier de ce dispositif en jumelages formels (accompagnement) sur du temps reconnu.
18. Soutien de la direction	✓ ½	✓	✓			
19. Rencontre VIP pour tous les nouveaux enseignants, avant la rentrée des enseignants, afin de créer des liens, visiter l'école et être accueillis chaleureusement			✓			Ajout suite à la discussion de groupe et fortement liés au besoin d'intégration à l'équipe, ainsi qu'un rôle d'Accueil de la DÉ.

Rôles et pratiques des DÉ qui ont favorisé votre IP à PGO						
Rôle ultime : Défenseur des novices						
Rôles et pratiques	Déployé à PGO selon DÉ	Déployé à PGO selon les enseignants et chevronnés	Élément convergent	Élément divergent	Élément absent	Commentaires
Constructeur de la culture de l'école						
1. Organisation des temps de planif. communs, collaboration et accompagnement mentors-novices					✓	Non présent, mais se serait très apprécié.
2. Offrir libérations aux novices et mentors pour participer aux activités d'IP	✓				✓	Serait apprécié.
3. Offrir du soutien et être disponible	✓	✓	✓			+++ Force!
4. Accueil personnalisé	✓	✓	✓			
5. Assurer la transmission des documents et matériel nécessaires	✓	✓		✓		Certains ont dû chercher.
6. Intégrer les novices aux comités de dév. professionnel	✓ ½				✓	
7. Susciter l'adhésion de l'équipe à la culture de l'IP	✓ ½	✓	✓			
Agent de liaison						
8. Sélectionner mentors et reconnaître du temps					✓	Serait apprécié.
9. Planifier et déployer les étapes de l'IP	✓				✓	
10. Rendre les dispositifs disponibles à tous	✓				✓	

Rôles et pratiques des DÉ qui ont favorisé votre IP à PGO						
Rôle ultime : Défenseur des novices						
Rôles et pratiques	Déployé à PGO selon DÉ	Déployé à PGO selon les enseignants et chevronnés	Élément convergent	Élément divergent	Élément absent	Commentaires
11. Promotion et communication des dispositifs à toute l'équipe	✓ ½				✓	
12. Communications régulières entre DÉ et novices	✓	✓	✓			
13. Valoriser la formation continue	✓	✓	✓			
14. Nommer les attentes à l'égard des novices	✓ ½	✓	✓			
15. Informer les novices du fonctionnement de l'école, projet éducatif, ...	✓	✓		✓		Certains ont manqué ou cherché les infos.
16. Proposer dispositifs souples ancrés dans les besoins des novices	✓	✓	✓			
17. Identifier les besoins et les ressources nécessaires pour les novices	✓ ½	✓	✓			
18. Jumeler mentors et novices et assurer un suivi					✓	À travailler et instaurer à PGO.

Rôles et pratiques des DÉ qui ont favorisé votre IP à PGO						
Rôle ultime : Défenseur des novices						
Rôles et pratiques	Déployé à PGO selon DÉ	Déployé à PGO selon les enseignants et chevronnés	Élément convergent	Élément divergent	Élément absent	Commentaires
Accueil						
19. Établir relation positive avec novice	✓	✓	✓			+++Force. +++Primordiale.
20. Encourager, écouter et offrir aide aux novices	✓	✓	✓			+++ Force. +++Primordiale.
21. Accueillir, faire le tour de l'école et présenter à l'équipe	✓	✓		✓		Certains n'ont pas visité l'école. +++Primordiale.
22. Reconnaître le travail et le stress additionnel des novices	✓ ½	✓		✓		Certains auraient aimé avoir cette reconnaissance. +++Primordiale.
Leader pédagogique						
23. Observations en classe et rétroaction	✓ ½	✓		✓		Certains oui et d'autres non. Ils proposent entre pairs. À développer.
24. Encourager à expérimenter des pratiques gagnantes	✓	✓	✓			
25. Préciser les besoins de formation		✓		✓		Certains l'ont vécu, d'autres non.
26. Organiser le perfectionnement des novices					✓	
27. Fixer attentes élevées et les rendre claires					✓	
28. Soutenir en gestion de classe et communication aux parents	✓	✓		✓		Certains oui, après avoir demandé de l'aide. À développer.

Rôles et pratiques des DÉ qui ont favorisé votre IP à PGO						
Rôle ultime : Défenseur des novices						
Rôles et pratiques	Déployé à PGO selon DÉ	Déployé à PGO selon les enseignants et chevronnés	Élément convergent	Élément divergent	Élément absent	Commentaires
Évaluateur						
29. Expliquer processus d'évaluation	✓ ½				✓	
30. Planifier à l'avance les observations en classe	✓	✓		✓		Certains l'ont vécu et d'autres non.
31. Aider à se fixer des objectifs raisonnables	✓				✓	
32. Offrir rétroaction formelle et informelle	✓	✓		✓		Certains l'ont vécu et d'autres non. À développer.
33. Évaluer rendement selon expérience et compétences	✓	✓	✓			
Administrateur						
34. Éviter les tâches hors expertises	✓ ½				✓	
35. Aménager horaire allégé pour les novices		✓		✓		Certains l'ont vécu avec plaisir, d'autres non par choix.
36. Embaucher à l'avance pour avoir temps de préparation					✓	
37. Aménager horaires cycles permettant échanges mentors-novices					✓	Serait apprécié.

ANNEXE G. PROGRAMME EN INSERTION PROFESSIONNELLE

Programme en insertion professionnelle des enseignants novices



- ❖ Enseignant novice = dans ses cinq à sept premières années en carrière.

Intentions éducatives :

- Favoriser la familiarisation au fonctionnement (administratif et éducatif) de l'école.
- Accueillir chaleureusement les enseignants novices et développer une culture d'insertion professionnelle au sein de l'équipe-école (sentiment d'appartenance).
- Accompagner régulièrement les enseignants novices en pratiques pédagogiques, en gestion de classe (création de liens significatifs) et en différenciation pédagogique, afin de favoriser la persévérance professionnelle et le développement de l'identité professionnelle.
- Favoriser une gestion du temps optimale, afin d'actualiser le programme en insertion professionnelle en différenciant avec souplesse, selon les besoins des enseignants novices.

Dispositifs	Quand	Qui
<p>1. Création d'un comité de coordination du programme en insertion professionnelle, incluant l'équipe des directions d'école.</p> <p>→ Responsabilités :</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Porteurs de dossier. ➤ Réguler et évaluer le processus. ➤ Gardiens de la démarche. ➤ Faire des recommandations. ➤ Développer selon les besoins. ➤ Valoriser le programme et ses acteurs (communication). ➤ Promouvoir le programme afin que tous les novices et accompagnateurs puissent en bénéficier. <p>→ Outils :</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Carte d'invitation pour tous les nouveaux enseignants. ○ Carte postale de bienvenue pour tous les nouveaux. ○ Déroulement de la rencontre VIP. ○ Grille d'évaluation du comité de coordination. 	<p>Dès la rentrée, et ce, pour toute l'année scolaire.</p> <p>Calendrier : 4 demi-journées de rencontres annuellement.</p>	<p>+</p> <p>+</p> <p>+</p> <p>+</p>

Dispositifs	Quand	Qui
<p>2. Rencontre VIP pour les novices en tout début d'année.</p> <p>→ Objectifs :</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Visite personnalisée de l'école. ➤ Création de liens avant la rentrée. ➤ Faire un portrait des novices qui arrivent pour connaître leurs besoins (différenciation). Et proposer qu'ils joignent leur CV afin de compléter leur portrait. 	<p>Avant la rentrée des enseignants à la fin août et en tout temps pour les arrivées en cours d'année.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✚ Tous les enseignants novices et nouveaux membres du personnel à PGO ✚ Équipe des directions d'école ✚ ...
<p>3A. Rencontres de la rentrée (notions administratives).</p> <p>→ Objectifs :</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Remise du Guide futé, pochette rose et des capsules (remplacées par capsules Mozaïk). ➤ Suivi quotidien des nouveaux : faire un horaire permettant que chaque novice ait un suivi personnalisé. ➤ Aide et soutien à chacune des étapes et fin de l'année scolaire (exemples : Agenda, BCD, horaire administratif, F14, bulletin, session d'examens, examens du ministère, %, dates, classements, etc.). ➤ Suivi des besoins personnalisés des novices. ➤ Organisation d'une rencontre avec le syndicat (notions administratives). 	<p>Plusieurs rencontres en début d'année et tout au long de l'année pour assurer le suivi des besoins des novices.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✚ ✚ ✚ ... <p>! Attention :</p> <p>Ne pas confondre les rôles d'enseignantes ressources et d'enseignants accompagnateurs. Clarifier les rôles et se concerter.</p>
<p>3B. Rencontre de janvier (développement professionnel).</p> <p>→ Objectifs</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Rassembler les jumelages (novices et accompagnateurs). ➤ Évaluation du début d'année (bons coups et défis). ➤ Pratiques réflexives (identité professionnelle, pratiques pédagogiques à essayer et objectifs de développement pour la deuxième partie d'année) ➤ Questionnaire à utiliser aux besoins. ➤ Recommandations pour le comité de coordination. 	<p>Demi-journée pédagogique en janvier)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✚ Enseignantes ressources (si besoin) et enseignants accompagnateurs (tous) ✚ Tous les enseignants novices à PGO ✚ ...

Dispositifs	Quand	Qui
<p>4. Jumelages structurés entre enseignants novices et enseignants accompagnateurs.</p> <p>→ Objectifs :</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Discuter des besoins des novices. ➤ Accompagner régulièrement les enseignants novices en pratiques pédagogiques, planification commune, en gestion de classe (création de liens significatifs) et en différenciation pédagogique, afin de favoriser la persévérance professionnelle et le développement de l'identité professionnelle. ➤ Observations en classe de l'enseignant accompagnateur, afin d'apprendre et observations de l'accompagnateur dans la classe du novice, afin d'offrir de la rétroaction. Important d'aller observer différents enseignants (culture d'insertion professionnelle « portes ouvertes » au sein de l'équipe). 	<p>Les jumelages se feront naturellement (liens significatifs) entre le début septembre et la mi-octobre.</p> <p>5 x 75 minutes reconnues dans les tâches administratives des novices et des accompagnateurs.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✚ Les novices recevront une liste des enseignants divisés par champ d'enseignement et devront apprendre à connaître leurs collègues et leur demander d'être leur enseignant accompagnateur. ✚ Nous inviterons les enseignants expérimentés intéressés à être un accompagnateur, à se manifester auprès de l'équipe des novices. (Partager leur questionnaire « Portrait des profs. accompagnateurs à PGO »).
<p>5. Boîte à outils de l'enseignant accompagnateur.</p> <p>→ Objectifs :</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Offrir des outils facultatifs de rencontres et de questions favorisant la pratique réflexive des novices. ➤ Dresser une liste de thèmes à aborder selon les besoins recueillis des novices lors de l'élaboration de ce programme en insertion professionnelle. <p>→ Matériel inclus dans la boîte à outils :</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Guide futé; ○ Pochette rose; ○ Liste des enseignants par matière enseignée; ○ Questionnaire sur les forces, compétences, et habiletés que les enseignants accompagnateurs ont à offrir; ○ Canevas de rencontres et thèmes à aborder selon les principaux besoins nommés par les novices. ○ Questionnaire « Portrait des enseignants novices ». ○ Liste des jumelages. 	<p>À utiliser en tout temps à la discrétion des accompagnateurs et des novices.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✚ Enseignantes ressources et enseignants accompagnateurs ✚ Tous les enseignants novices

ANNEXE H. GRILLE D'ÉVALUATION/COMITÉ DE COORDINATION

Grille d'évaluation du comité de coordination			
→ S'assurer d'avoir le programme en insertion professionnelle en mains			
Dispositions	Modalités	Résultats	Recommandations
1. Création d'un comité de coordination du programme en insertion professionnelle, incluant l'équipe des directions d'école.			
2. Rencontre VIP pour les novices et nouveaux en tout début d'année.			
3. Rencontres de la rentrée (notions administratives).			
4. Rencontre de janvier (développement professionnel).			
5. Jumelages structurés entre enseignants novices et enseignants accompagnateurs.			
6. Boîte à outils de l'enseignant accompagnateur.			

Commentaires généraux :

ANNEXE I. DÉROULEMENT DE LA RENCONTRE VIP

Déroulement de la rencontre VIP Nouveaux enseignants à PGO	
<p>→ Objectifs :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Accueillir chaleureusement tous les nouveaux enseignants et enseignantes; • Favoriser la création de liens entre les nouveaux enseignants et enseignantes; • Dresser un portrait des nouveaux enseignants et enseignantes; • Présenter l'école, son histoire (rapide) et son programme en insertion professionnelle; • Visiter l'école; • Recevoir un petit cadeau de bienvenue (bouteille PGO et une carte de bienvenue). 	
Heures approximatives	Activité
9 h 00	Accueil aux portes du secrétariat et à la place publique avec café et jus de fruits.
9 h 15	Mot de bienvenue de l'équipe des directions d'école.
9 h 20	Présenter le portrait de l'école, son histoire (rapide) et son programme en insertion professionnelle.
9 h 35	Présenter l'activité « Portrait des nouveaux » en équipe de deux personnes. Un questionnaire à remplir (une feuille/ personne). La dyade doit se poser les questions et répondre sur la feuille de leur collègue (recto).
10 h 00	Présentation du personnel en dyade (on présente son ou sa collègue). Puis en individuel, on remplit le verso de la feuille relatif aux besoins des nouveaux enseignants. On ramasse les feuilles. Proposition d'apporter leur CV pour compléter leur portrait.
10 h 30	Visite guidée de l'école en groupes (8-10 personnes).
10 h 50	Retour à la place publique pour répondre aux questions, présenter le déroulement de la semaine (pédago) et remettre un petit cadeau de bienvenue (bouteille PGO et carte de bienvenue).
11 h 00	Fin de l'activité.

ANNEXE J. CARTE D'INVITATION VIP

LA DIRECTION ET L'ÉQUIPE PGO
DÉSIRENT VOUS INVITER À LA :

**RENCONTRE VIP DES NOUVEAUX ENSEIGNANTS
ET ENSEIGNANTES DE PGO 2020-2021 !**

LE LUNDI 24 AOÛT 2020 DE 9 H 00 À 11 H 00
À L'ÉCOLE PAUL-GERMAIN-OSTIGUY
1881 RUE SAINT-PAUL, SAINT-CÉSAIRE

RSVP À JOSÉE GOUPIL AU 450-469-3187 POSTE 4512

ANNEXE K. CARTE DE BIENVENUE



**BIENVENUE DANS LA BELLE
ÉQUIPE DE L'ÉCOLE PGO!**

**NOUS SOMMES HEUREUX DE
VOUS ACCUEILLIR!**

**RENCONTRE VIP DES
NOUVEAUX
ENSEIGNANTS ET
ENSEIGNANTES DE
L'ÉCOLE PGO.**

24 | 08 | 20



*Merci à vous tous de vous
joindre à notre belle équipe
pour l'année scolaire 2020-
2021. Il nous fera plaisir de
vous accompagner et de
veiller à votre insertion
professionnelle.*

*Bienvenue parmi nous et
bonne année scolaire !*



ANNEXE L. PORTRAIT DES ENSEIGNANTS NOVICES**Portrait des enseignants et enseignantes novices à PGO****Année scolaire 2020-2021**

→ Dans l'optique de bien accompagner nos enseignants et enseignantes novices à PGO, merci de répondre à ces quelques questions. Vos réponses aideront à dresser un portrait de notre équipe.

Nom :

✚ Êtes-vous légalement qualifié(e)?

✚ Combien d'années d'expérience avez-vous ?

✚ Quelles spécialités (de formation) avez-vous?

✚ Quelles matières allez-vous enseigner à PGO ?

✚ Quels sont vos intérêts et vos passions dans la vie ?

✚ Quelles sont vos forces en enseignement ?

✚ Quels sont vos défis en enseignement ?

✚ Que vous souhaitez-vous pour l'année scolaire 2020-2021?

→ Nous souhaitons favoriser l'intégration et l'insertion professionnelle des membres de notre équipe.

✚ Que pouvons-nous faire vous vous aider à vivre une belle année à PGO ?

✚ Quels sont vos besoins comme enseignant(e) novice ou nouveau (nouvelle) à PGO?

✚ Si vous le souhaitez, vous pouvez apporter votre CV, afin de l'ajouter à cette feuille, et ainsi, compléter votre portrait de nouvel (le) enseignant ou enseignante dans l'équipe PGO!

Merci de votre collaboration! 😊

Le comité de coordination du programme en insertion professionnelle de l'école PGO

ANNEXE M. LISTE DES ENSEIGNANTS PAR MATIÈRES

Liste des enseignants dans l'équipe par matière	
Matières	Noms des enseignants
ANGLAIS	
FRANÇAIS	
MATHÉMATIQUES	
Et cetera, pour toutes les matières...	

ANNEXE N. PORTRAIT DES ENSEIGNANTS ACCOMPAGNATEURS**Portrait des enseignants accompagnateurs à PGO****Année scolaire 2020-2021**

→ Dans l'optique de bien accompagner et favoriser des jumelages gagnants entre nos enseignants et enseignantes novices à PGO et les profs accompagnateurs, merci de répondre à ces quelques questions. Vos réponses aideront à dresser un portrait des diverses expertises des profs accompagnateurs. Merci!

Nom :

✚ Êtes-vous légalement qualifié(e)?

✚ Combien d'années d'expérience avez-vous ?

✚ Quelles spécialités (de formation) avez-vous?

✚ Quelles matières allez-vous déjà enseigner ?

✚ Quelles sont vos principales forces, compétences et habiletés en enseignement ?

✚ Que souhaitez-vous transmettre aux novices ? Exemples : la passion pour la profession, stratégies de gestion de classe, méthodes de planification, ...

✚ Quels sont vos intérêts et vos passions dans la vie ?

Merci de votre collaboration! 😊

Le comité de coordination du programme en insertion professionnelle de l'école PGO

ANNEXE O. LISTE DES JUMELAGES/NOVICES ET ACCOMPAGNATEURS

LISTE DES JUMELAGES ENTRE NOVICES ET ACCOMPAGNATEURS			
Enseignants novices	Enseignants accompagnateurs	Matière(s) enseignée(s)	Commentaires
1.			
2.			
3.			
4.			
5.			
6.			
7.			
8.			
9.			
10.			
11.			
12.			
13.			
14.			
15.			



ANNEXE P. CANEVAS DE RENCONTRES ET THÈMES À ABORDER

Canevas de rencontres et thèmes à aborder selon les principaux besoins nommés par les
novices



→ Intention du programme en insertion professionnelle liée à ces rencontres :

- Accompagner régulièrement les enseignants novices en pratiques pédagogiques, en gestion de classe (création de liens significatifs) et en différenciation pédagogique, afin de favoriser la persévérance professionnelle et le développement de l'identité professionnelle.

→ Attentes à l'égard des enseignants accompagnateurs :

- Faire preuve d'empathie, de bienveillance et de disponibilité, afin d'accompagner l'enseignant novice dans son insertion professionnelle.
- Assurer régulièrement des suivis auprès de l'enseignant novice, afin de lui offrir de l'aide et du soutien.
- Se référer à la boîte à outils, afin que tous les novices bénéficient d'un accompagnement personnalisé, tout en abordant les thèmes jugés importants en contexte d'insertion professionnelle et présents dans la boîte à outils.

Cinq visées d'un programme en insertion professionnelle en milieu scolaire (Nappert, 2018)
1. Soutien aux pratiques pédagogiques
2. Développement de l'identité professionnelle
3. Information administrative et syndicale
4. Intégration à l'équipe-école
5. Développement professionnel



Outil d'accompagnement | Proposition de déroulement des rencontres

(Inspiré du cours CNS 800/ Guay et Gagnon (2014) Université de Sherbrooke)

1. Accueil : installer le climat et établir le contact

- ✚ Comment ça se passe pour toi en ce moment?
- ✚ Où en es-tu par rapport à ton début dans la profession?
- ✚ En quoi puis-je t'être utile aujourd'hui?
- ✚ De quel type d'aide aurais-tu besoin présentement?
- ✚ Quel thème souhaites-tu que l'on aborde d'ici la fin de la rencontre?
- ✚ Au regard de ce thème, quel est ton objectif à atteindre?

2. Accompagnement :

→ Thème : Gestion de classe (création de liens significatifs)

Liste des besoins d'aide détaillés mis en lumière par la recherche pour la gestion de classe :

- Choix des moyens d'intervention pour gérer les comportements inappropriés;
- Motivation des élèves qui montrent peu d'intérêt scolaire;
- Maintien d'un climat de classe propice aux apprentissages;
- Fonctionnement du processus de gestion des comportements;
- Connaissance des attentes institutionnelles à leur égard.

Définition de la gestion de classe : Ensemble de règles et de dispositifs mis en place pour créer et maintenir un environnement ordonné favorable à l'enseignement ainsi qu'à l'apprentissage (Lessard et Schmidt, 2011).

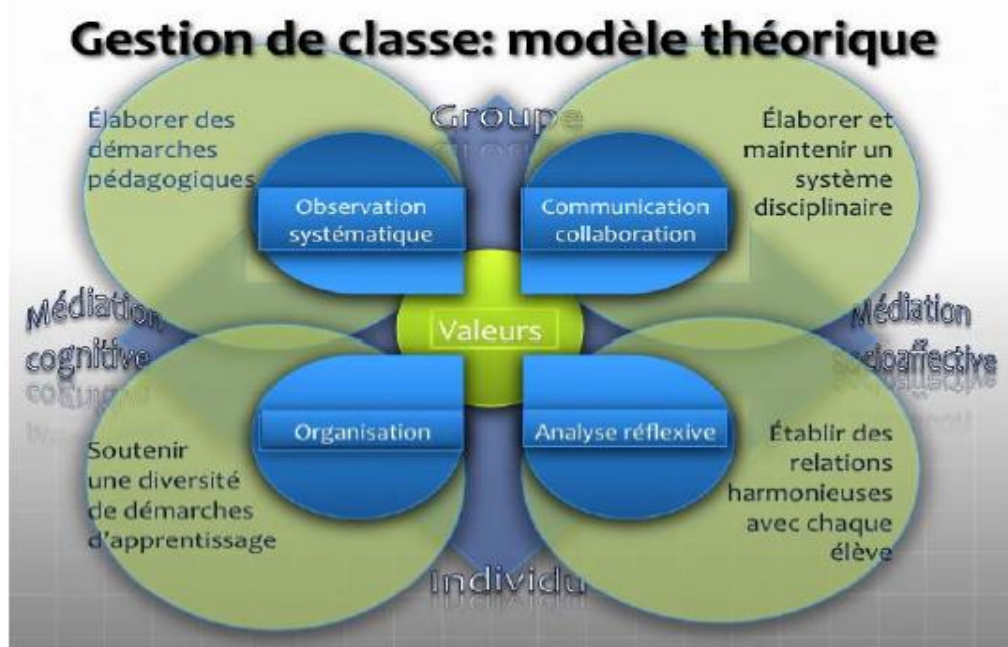


Figure 1 : Modèle théorique de gestion de classe (inspiré de Boutet, dans Rousseau et Boutet (2003), adapté par Lessard et Schmidt, 2008)

→ Thème : Différenciation pédagogique

Liste des besoins d'aide détaillés mis en lumière par la recherche pour la différenciation pédagogique :

Liste des besoins d'aide détaillés mis en lumière par la recherche pour la gestion de classe :

- Proposer des défis appropriés aux élèves à haut potentiel;
- Répondre aux besoins des élèves à risque et en difficulté;
- Favoriser l'intégration pédagogique et sociale des élèves HDAA;
- Présenter aux élèves HDAA des tâches d'apprentissage qui font progresser leurs apprentissages;
- Gérer les différences et le rythme d'apprentissage dans la classe;
- Faire de la différenciation pédagogique;
- Connaissance des attentes institutionnelles à leur égard.

→ Thème : Planification de l'enseignement et de l'évaluation

Liste des besoins d'aide détaillés mis en lumière par la recherche pour la planification de l'enseignement et de l'évaluation :

- Appropriation et mise en œuvre des orientations du PFEQ;
- Planification de l'enseignement et des situations d'apprentissage (en collaboration avec collègues);
- Évaluation des apprentissages des élèves;
- Utilisation des différentes méthodes d'enseignements;
- Exploitation pédagogique des TIC dans l'enseignement et l'apprentissage des élèves;
- Connaissance des attentes institutionnelles à leur égard.

→ Thème : Identité professionnelle et bien-être professionnel

Liste des besoins d'aide détaillés mis en lumière par la recherche pour l'identité professionnelle et le bien-être professionnel :

- Être rassurés et confirmés dans ce que vous faites;
- Écoute, empathie, encouragement, soutien émotif;
- Gestion du stress inhérent à l'insertion professionnelle;
- Développement personnel;
- Développement d'un sentiment d'appartenance à la profession;
- Persévérance dans la profession;
- Maintenir un rapport positif à la profession (bien-être);
- Développer son identité professionnelle;
- Se faire offrir de l'aide régulièrement pour éviter d'être gêné ou mal à l'aise d'en demander.

- ❖ **L'identité professionnelle :** Constitue une représentation que l'enseignant a de lui-même (valeurs, croyances, connaissances, habiletés) et de celle qu'il entretient avec les autres enseignants et la profession (Goyette, 2016).
- ❖ **Le bien-être :** Se construit à partir du concept de prospérité qui se définit par l'atteinte d'un niveau optimal de fonctionnement d'un individu et qui se traduit par la bonté, la pérennité, la croissance personnelle et la résilience (Goyette, 2016).
- ❖ **Accompagnement :** Cheminement à caractère réflexif permettant à l'enseignant de se développer professionnellement (Goyette, 2016).

Les trois éléments du bien-être selon Seligman (Goyette, 2016; Goyette et Martineau, 2018)
Sens – Valeurs – Forces de caractère

1. **Le sens** = Perception basée sur une expérience teintée de cohérence entre la personne et le travail qu'elle accomplit, en fonction de ses valeurs.
 → Les cinq principaux éléments qui génèrent du sens pour les enseignants :
 - 1.1 La construction identitaire (identité professionnelle);
 - 1.2 Le rôle significatif auprès des élèves;
 - 1.3 La responsabilité sociale;
 - 1.4 Le développement des élèves par l'atteinte d'objectifs;
 - 1.5 Les émotions positives et les relations positives.
2. **Les valeurs** = Elles font partie de l'identité personnelle de l'individu, une remise en question est souvent nécessaire pour réussir à élaborer et à conserver cette cohérence – entre valeurs personnelles et professionnelles – essentielles à la construction d'un sentiment de bien-être dans le métier.
 → Les principales questions à se poser ?
 - Quelles sont mes valeurs personnelles et éducatives?
 - Quelles actions puis-je faire ou éviter, afin d'être en cohérence avec mes valeurs?
 - Comment puis-je guider ma pratique par mes valeurs?
3. **Les forces de caractères** = Elles se définissent comme des traits cognitifs liés à la personnalité de l'individu. Elles poussent les êtres humains à faire des choix en cohérence avec leurs valeurs personnelles, afin de les aider à éprouver du bien-être dans la vie. Dans ce sens, la prise de conscience de leurs forces de caractère et le développement de ces dernières, à travers le développement de leur identité professionnelle peuvent permettre une construction positive du métier, favoriser la persévérance professionnelle et favoriser l'épanouissement des enseignants et enseignantes.

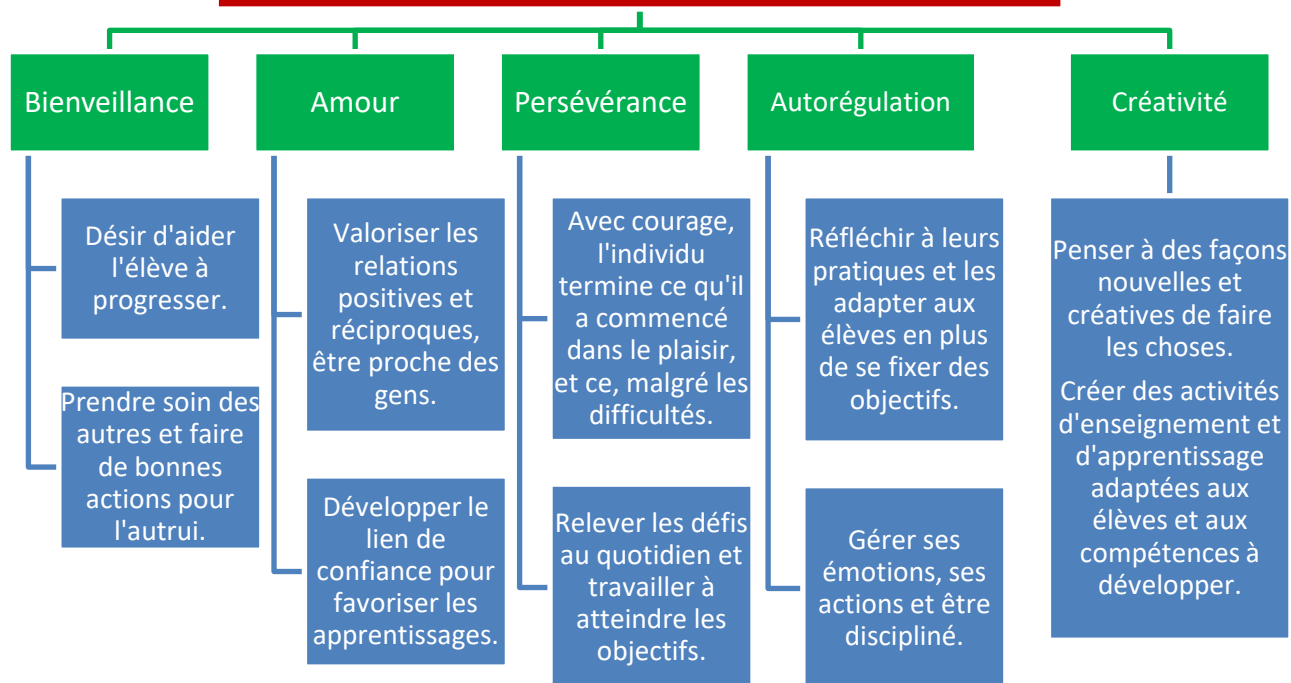
Attention : L'art d'enseigner mobilise toute sa personnalité! À vous de la faire briller! ☺



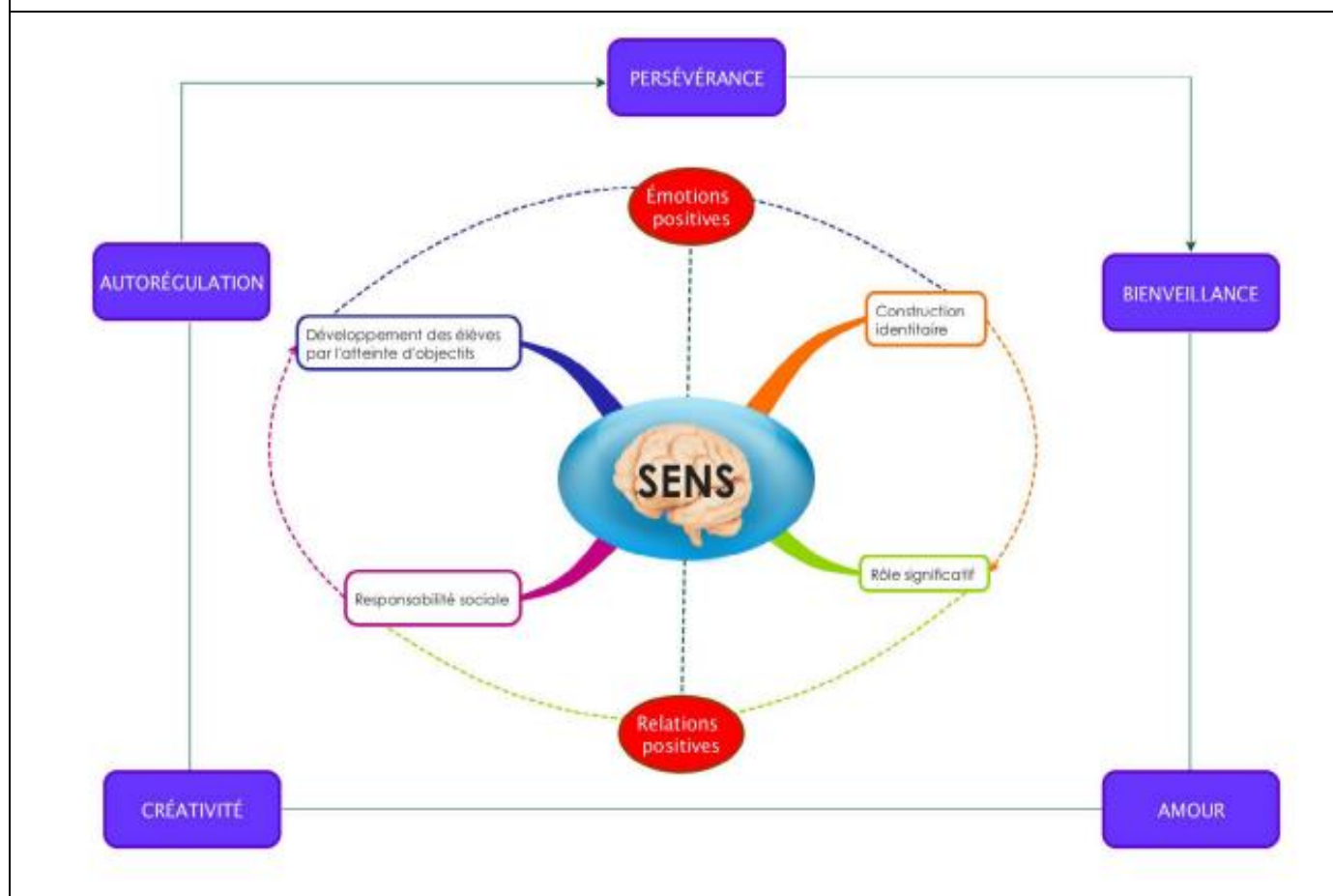
Les 24 forces de caractère en enseignement (Goyette et Martineau, 2018)

Sagesse et connaissance	Courage	Humanité	Justice	Tempérance	Transcendance
Créativité	Authenticité	Bienveillance	Honnêteté	Clémence	Appréciation de la beauté
Curiosité	Bravoure	Amour	Leadership	Humilité	Gratitude
Amour de l'apprentissage	Persévérance	Intelligence sociale	Collaboration	Prudence	Espoir
Ouverture d'esprit	Enthousiasme			Autorégulation	Humour
Discernement					Spiritualité

Les principales forces de caractère favorisant le bien-être chez les enseignants (Goyette et Martineau, 2018)



Processus de création de sens au service des éléments du bien-être en enseignement (Goyette, 2016)



→ Les principales questions à poser à l'enseignant novice ?

- ✚ Quels sont tes talents, habiletés et qualités pouvant être utiles dans ta profession? De quelle façon?
- ✚ Quelles sont tes valeurs personnelles et éducatives?
- ✚ Quelles sont tes forces de caractère comme enseignant(e)?
- ✚ Parle-moi d'une situation professionnelle difficile où tes forces de caractère ont été utiles?
- ✚ Parle-moi d'une situation professionnelle positive où tes forces de caractère ont été utiles?
- ✚ Quelles sont tes méthodes et stratégies éducatives qui conviennent à ta personnalité?
- ✚ Quelles actions pourrais-tu mettre en place pour enseigner de façon cohérente à ta personnalité?
- ✚ Réflexion : Éloge à ma retraite! Imagine-toi en fin de carrière à ton party de retraite. Qu'aimerais-tu que tes collègues de travail nomment comme souvenirs de toi? Quelles caractéristiques, qualités, réalisations, ... aimerais-tu qu'ils se souviennent de toi? Quelles actions pourrais-tu mettre en place pour être l'enseignant(e) que tu souhaites être?

3. Projection vers les prochaines étapes

- ✚ Quelles actions mettras-tu en place d'ici notre prochaine rencontre?
- ✚ Quels sont les outils que tu utiliseras pour réaliser tes actions?
- ✚ As-tu d'autres besoins auxquels je pourrais t'apporter mon aide?

4. Bouclage de la rencontre

- ✚ Avec quoi repars-tu aujourd'hui?
- ✚ Je suis disponible pour toi, alors n'hésite pas à venir me voir ou à m'écrire.