
Le regard de finissantes en enseignement en adaptation scolaire sur leur sentiment de compétence à intervenir auprès des élèves ayant des besoins particuliers

France Dufour & Hélène Meunier

**Département d'éducation et formation spécialisées*

***Département d'éducation et pédagogie*

Université du Québec à Montréal

C. P. 8888, Succursale Centre-ville

Montréal, Québec

H3C 3P8 Canada

dufour.france@uqam.ca

meunier.helene@uqam.ca

RÉSUMÉ. L'étude rapporte et analyse les propos de finissantes au baccalauréat d'enseignement en adaptation scolaire quant à l'apport de leur formation initiale à leur développement professionnel et leur sentiment de compétence comme futures enseignantes. Les données ont été recueillies par des entretiens semi-dirigés auprès de dix finissantes d'un même programme universitaire. Elles montrent que la majorité des répondantes se disent plutôt bien préparées à leur future profession. Ces dernières affirment majoritairement se sentir assez compétentes en général pour intervenir auprès des élèves handicapés ou en difficulté d'apprentissage ou d'adaptation (HDAA). Toutefois, ces futures enseignantes nous apprennent que leur sentiment de compétence varie selon la population d'élèves HDAA. Leur connaissance des élèves et leur expérience acquise dans les stages auprès d'une population d'élèves en particulier renforcent leur sentiment de compétence.

MOTS-CLÉS : formation initiale, enseignement, adaptation scolaire, sentiment de compétence, développement professionnel

1. Problématique

Depuis les années 2000 au Québec, le baccalauréat en enseignement en adaptation scolaire et sociale (BEASS) prépare à enseigner aux élèves handicapés, en difficulté d'apprentissage ou d'adaptation (EHDA) selon deux profils : l'enseignement au préscolaire et primaire et l'enseignement au secondaire incluant l'enseignement aux adultes. La finalité de ce programme universitaire est de « ...former des enseignants spécialistes de l'intervention pédagogique auprès d'élèves ayant des caractéristiques et des besoins particuliers et pour qui un *enseignement plus adapté* est davantage bénéfique » (Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ), 2001, p. 209). Rappelons que le nombre d'élèves HDAA, à l'école primaire et secondaire, a bondi de 23 % en 10 ans, entre 1999-2000 et 2009-2010 (Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport (MELS), 2009). Il n'est pas étonnant que les enseignants en adaptation scolaire soient recherchés par les employeurs. Les finissants sont rapidement engagés par les commissions scolaires. En 2013, le taux de placement se rapprochait de 100 % selon le Palmarès des carrières (2013). Nombreux sont d'ailleurs les stagiaires qui effectuent de la suppléance occasionnelle ou des remplacements à court et moyen termes, selon le calendrier universitaire et en dehors des périodes de stage.

Par ailleurs, la tâche enseignante est de plus en plus lourde et exigeante (Mukamurera, Portelance et Martineau, 2013). Les débuts dans la profession sont reconnus difficiles et le taux d'abandon durant les cinq premières années est préoccupant. Pour l'adaptation scolaire, les données sont plus rares, mais selon cette statistique, le taux d'abandon serait moins élevé : 9 % comparativement à 21 % au secondaire, 13 % au primaire et 23 % chez les spécialistes (Martel, Ouellette et Raté, 2003). Pour préparer aux défis de l'insertion professionnelle, la formation initiale doit faire en sorte que les enseignants débutants se sentent compétents et efficaces, considèrent qu'ils ont le contrôle sur les tâches à réaliser (Martineau, 2006). En effet, pour produire une action professionnelle pertinente et efficace, se sentir compétent est une condition nécessaire qui, de plus, favorise la motivation (Bandura, 2007). Or, malgré la révision récente des programmes de formation dans une perspective de professionnalisation, les nouveaux enseignants disent manquer de préparation face à la réalité du terrain (Gervais, 2011). Il semble donc pertinent de questionner les finissants par rapport à leur formation initiale étant donnée son influence sur l'insertion professionnelle (Portelance, Mukamurera, Martineau et Gervais, 2008) et parce qu'elle constitue la « pierre angulaire de la préparation de la profession » (Mukamurera, 2014, p.17). Les programmes de formation à l'enseignement ont pour but de former des enseignants professionnels compétents, mais dans quelle mesure les finissants se sentent-ils compétents?

Ce texte se poursuit avec l'objectif de la recherche. Suivra le contexte de la formation initiale qui soulève le défi de préparer les futurs enseignants en adaptation scolaire aux divers contextes d'enseignement ainsi qu'à la pluralité des populations d'élèves HDAA. Le sentiment d'efficacité, ou sentiment de compétence, sera ensuite défini puisqu'il sert de base théorique à cette étude à cause de son influence sur la pratique enseignante. La méthodologie fournira des renseignements sur les participants, l'instrument et la procédure de collecte des données. Les résultats seront décrits et ensuite commentés dans la discussion. Finalement, les limites de cette recherche et des prospectives seront proposées.

2. Objectif de recherche

L'objectif général de la présente étude est de connaître le sentiment de compétence de finissants en enseignement en adaptation scolaire et sociale en matière d'intervention auprès d'élèves HDAA. Plus particulièrement, il s'agit d'évaluer l'apport de la formation au développement de ce sentiment et d'identifier les populations d'élèves HDAA auprès desquelles les finissants se sentent le plus compétents.

3. Contexte de la formation initiale en enseignement en adaptation scolaire

Le programme de formation à l'enseignement en adaptation scolaire, comme tous les autres programmes en enseignement, vise à développer les 12 compétences professionnelles du référentiel ministériel québécois (MEQ, 2001). Les quatre années d'études universitaires sont organisées en alternance entre les cours universitaires et les stages en milieu scolaire qui totalisent un minimum de 700 heures. Les stagiaires exercent graduellement le rôle de leur enseignant associé, un enseignant d'expérience qui les accompagne dans l'apprentissage de la profession. La durée des quatre stages varie de 24 à 56 jours incluant une prise en charge graduelle de la tâche allant de cinq jours à près de quatre mois pour le 4^e stage. Pour les étudiantes, les stages sont les moments les plus attendus bien qu'ils soient aussi une source de stress (Montgomery et Bujold, 2002). Selon plusieurs études, les stages constituent des occasions propices au développement du sentiment d'efficacité des futurs enseignants (Monfette, 2012). Les stages du baccalauréat en enseignement en adaptation scolaire se réalisent, dans la mesure du possible, dans quatre différents contextes d'adaptation scolaire. Ceci pour offrir aux

stagiaires l'opportunité de développer des interventions adaptées à un plus large éventail d'élèves ayant des besoins particuliers. La capacité d'adaptation des stagiaires est ainsi mise à l'épreuve en réponse à la recommandation ministérielle de mettre «un accent plus important sur la résolution de problèmes en contexte réel de la classe» (MEQ, 2001, p. 209). Une majorité croissante des élèves HDAA est intégrée en classe ordinaire (62 % pour l'année scolaire 2006-2007). Ce qui n'empêche pas les classes spéciales d'être à la hausse (de 12 % entre 1999-2000 et 2006-2007) surtout au secondaire, pour les classes hétérogènes regroupant des élèves ayant différents types de difficulté (MELS, 2009).

En plus d'enseigner dans différentes classes spéciales, les enseignants en adaptation scolaire peuvent également jouer un rôle de soutien auprès des élèves intégrés en classe ordinaire, soit dans la classe elle-même ou en dehors de celle-ci. Signalons qu'environ 20 % des finissants obtiennent un poste en orthopédagogie (Legault, Gosselin, Mercier, Trépanier, Dion, et Brodeur, 2006). Ils interviennent alors comme orthopédagogues, dont les pratiques se rapportent à l'évaluation et à l'intervention auprès des élèves en difficulté d'apprentissage (Boudreau, 2012). Par ailleurs, le BEASS ne comporte que quelques cours relatifs à l'intervention orthopédagogique¹ En conséquence, selon Laplante (2012), la qualité des services en orthopédagogie et le manque de préparation chez les nouveaux enseignants à qui l'on confie une tâche d'orthopédagogue constituent des enjeux importants puisqu'ils peuvent nuire à leur sentiment d'efficacité personnelle. S'ajoute le fait que les cours portent principalement sur l'intervention en français et en mathématique alors que les tâches qui sont confiées aux débutants peuvent englober d'autres disciplines. Somme toute, le défi de la formation consiste à former des futurs enseignants «polyvalents», préparés à intervenir dans les divers contextes d'enseignement soit les classes spéciales, qui se déclinent selon un large éventail, ou en soutien aux élèves intégrés, et ce, selon plus d'un modèle de services. De là découle l'importance des quatre stages pendant lesquels les stagiaires se collent à la réalité scolaire et prennent de l'assurance dans leurs interventions auprès des élèves à besoins particuliers.

4. Sentiment d'efficacité ou de compétence

Le sentiment de compétence des enseignants en adaptation scolaire est souvent mis à l'épreuve. Des études ont, en effet, montré qu'ils sont susceptibles de vivre un sentiment d'incompétence, du stress pouvant mener à l'épuisement professionnel (Beaumier, 1998 ; Brunet, 1996). L'adaptation de l'enseignement et du matériel, la différenciation pédagogique, l'évaluation des apprentissages ainsi que la démarche du plan d'intervention requise pour chaque élève HDAA font partie du quotidien de ces enseignants. Les relations avec les parents et les intervenants qui gravitent autour des élèves prennent une place importante et ont une dimension affective. En effet, la relation avec les élèves et l'appui des parents peuvent avoir des effets sur la satisfaction professionnelle des enseignants en adaptation scolaire (Beaumier, 1998).

Par ailleurs, les enseignants qui adhèrent à de fortes croyances d'autoefficacité se considèrent capables d'accomplir une tâche avec succès, et ce, peu importe les habiletés ou les compétences qu'ils possèdent réellement. Le concept d'autoefficacité réfère au « self-efficacy » de la théorie sociocognitive de Bandura (1997, 2007). Ce sentiment d'efficacité personnelle (SEP) ou sentiment d'auto-efficacité est aussi nommé sentiment de compétence professionnelle ou sentiment de compétence. Pour agir comme des enseignants compétents, ceux-ci doivent avant tout croire en leurs capacités. Les enseignants qui se perçoivent capables de réussir dans leurs fonctions mettent tout en œuvre pour atteindre leurs objectifs.

Comme plusieurs études le rapportent, les enseignants ayant un sentiment élevé d'efficacité sont mieux équipés pour affronter certains défis en milieu scolaire. Entre autres, ils gèrent mieux leur classe et persistent à résoudre les problèmes même lorsqu'ils vivent des situations stressantes. Ils adoptent des pratiques éducatives et pédagogiques plus efficaces, voire plus innovantes. Ils établissent une relation positive avec les élèves. Ils sont plus ouverts aux élèves présentant des difficultés et ajustent leurs interventions aux besoins particuliers. Ils interviennent plus adéquatement auprès des élèves en difficulté de comportement et collaborent davantage avec les parents. Ils sont, en outre, plus enclins à demander de l'aide. Plus satisfaits au travail, ils sont moins à risque de s'épuiser professionnellement et d'abandonner la profession (Gaudreau, Royer, Beaumont et Frenette, 2012 ; Martineau, 2006 ; Ozder, 2011 ; Tschannen-Moran et Hoy, 2001). Plusieurs auteurs (Ashton, 1984 ; Hoy et Woolfolk, 1990 ; Woolfolk Hoy, Davis et Pape, 2006) considèrent que le sentiment d'efficacité a notamment une forte influence sur le développement professionnel (Boraita et Crahay, 2013). De plus, reconnu comme prédateur de changement de pratique, le SEP est souvent utilisé pour évaluer les effets d'une formation ou d'un programme (Deaudelin, Dussault et Brodeur, 2002).

¹ Depuis la création du baccalauréat en enseignement en adaptation scolaire, le baccalauréat en orthopédagogie a été aboli. Des programmes de 2^e cycle ont été créés en 2008 afin de répondre au besoin en orthopédagogie tel que précisé dans un plan d'action ministériel visant la réussite des EHDAA.

5. Méthodologie

Cette section décrit les participants, le déroulement de la collecte des données, les considérations éthiques ainsi que la méthode d'analyse.

5.2. Participants

Dix finissantes du baccalauréat en enseignement en adaptation scolaire et sociale (BEASS) se sont portées volontaires pour participer à un entretien individuel. Elles ont une vingtaine d'années et proviennent d'une même université québécoise. Il s'agit d'un échantillon non probabiliste intentionnel (Gaudreau, 2011). Elles représentent des cas typiques reflétant bien la situation à l'étude. Elles ont été recrutées parmi les sujets d'une étude quantitative réalisée auprès de finissants ($n = 162$) du même programme ayant répondu à un questionnaire sur le sentiment d'efficacité personnelle. Elles avaient alors laissé leurs coordonnées pour participer à un éventuel entretien de recherche. Le cadre qualitatif et interprétatif de l'étude décrite dans ce texte vise à mieux comprendre le sentiment de compétence de ces enseignantes tel que ressenti à l'aube de leurs premiers pas dans la profession (Savoie-Zajc, 2011). Parmi ces dix futures enseignantes, cinq d'entre elles ont terminé leur formation en avril 2013 et les cinq autres en avril 2014. Sept se destinent à l'enseignement préscolaire primaire et trois au secondaire.

5.2. Collecte de données

Une grille d'entretien a été élaborée par les chercheuses pour mieux comprendre le sens que les finissantes associent à leur sentiment de compétence en matière d'intervention auprès des élèves HDAA. Les finissantes ont été sollicitées par courriel. Celles qui ont accepté de participer ont reçu les questions avant la collecte de données. Les entretiens individuels semi-dirigés (Savoie-Zajc, 2011) ont été réalisés à la fin du baccalauréat en 2013 et en 2014 en utilisant la plateforme de communication Skype, via Internet, et ce, par une des membres de l'équipe de recherche qui a collaboré depuis le tout début de l'étude. Les entretiens duraient en moyenne 30 minutes. Pour faciliter l'analyse des données, les entrevues ont été enregistrées et retranscrites à l'aide d'un logiciel de traitement de texte.

5.2. Considérations éthiques

La participation à l'entretien était volontaire et le consentement écrit des finissantes a été obtenu. Les enregistrements sonores des entretiens ainsi que les transcriptions sont conservées dans un endroit sécurisé.

5.2. Analyse des données

En prenant en compte le contexte dans lequel se situe la recherche, soit la formation en enseignement en adaptation scolaire et sociale ainsi que la définition du sentiment de compétence (Bandura, 2007), la méthode d'analyse qualitative et inductive modérée a été utilisée (Savoie-Zajc, 2011). Les données ont été traitées à l'aide du logiciel NVivo 10 selon ces étapes : 1) un premier codage a été fait à partir des thèmes de l'entretien; 2) pour valider les codes émergents, il y a eu une discussion entre les chercheuses afin de vérifier la pertinence des codes à retenir et de les catégoriser; 3) à partir du consensus sur les codes, un recodage de toutes les entrevues a été fait; 4) après le recodage des dix retranscriptions, quelques nouveaux codes émergents ont été classifiés par les deux chercheuses; 7) une dernière vérification a permis de s'assurer que tout avait été bien codé et classifié.

6. Résultats

Les résultats, qui proviennent de l'analyse des données collectées lors des entretiens individuels semi-dirigés réalisés auprès de dix finissantes en enseignement en adaptation scolaire, font ressortir certains éléments permettant de confirmer qu'elles se considèrent relativement bien préparées à la profession. Elles mentionnent la population d'élèves HDAA auprès de laquelle elles se sentent plus compétentes et expliquent pourquoi. De leurs propos on peut tenter d'évaluer l'apport de la formation initiale au développement du sentiment de compétence.

6.2. Sentiment de compétence à la fin de la formation initiale

La première question posée aux finissantes consistait à connaître leur niveau de confiance en leurs capacités ou leur sentiment de compétence général quant à leurs interventions comme futures enseignantes auprès des élèves HDAA, et ce, au terme de leur formation. Six participantes sur les dix se disent « assez » compétentes. L'une d'elles l'exprime ainsi : « j'ai une bonne confiance en mes capacités [...] je mets généralement en pratique ce que j'ai appris dans mes cours, autant dans mes stages que dans mes emplois ». Sur une échelle de 1 à 5, deux des finissantes se donnent 3/5; ce qui revient à dire pour l'une qu'elle considère avoir « un assez bon sentiment de compétence » et pour l'autre « une bonne confiance » en ses capacités. Une autre évalue son sentiment de compétence à « 7/10 par rapport à un prof en général » et elle précise : « car au premier contrat, j'aurai besoin d'être pistée ». Une dernière répond que l'an passé, elle aurait été anxieuse de commencer une année scolaire : « j'aurais eu peur, mais là, ça va grâce à mon stage 4 ».

Les répondantes ont été invitées à expliquer ce qui a soutenu le développement de leur sentiment de compétence pendant la formation. Pour les dix participantes, les cours universitaires et les stages sont appréciés et les témoignages font ressortir cette contribution au développement professionnel, comme le soutient cette participante : « Si on a un problème [...] surtout dans la quatrième année, avec les cours qu'on a eus, ça a été bien, parce qu'ils [les formateurs universitaires] nous ont bien outillés ». Une autre prétend que les cours lui permettent de porter « un regard juste et critique » sur ce qui est à améliorer, car ses enseignants universitaires lui ont reconnu en quelque sorte le droit à l'erreur tout en lui apprenant à s'autoréguler. Que ce soit lors des cours ou des stages, la formation reçue permet aux participantes de connaître les différents types d'élèves et de s'approprier la démarche associée au plan d'intervention requise pour tous les élèves HDAA. Ainsi, « la formation dans son ensemble » permet à l'une de se sentir « assez compétente », ce qu'appuie une autre en affirmant que « la formation théorique aide, mais les stages sont très importants [...], les différentes conférences présentées pendant la formation [...] sont plus près du réel ». Le fait « d'expérimenter les différentes facettes du métier en stage 4 » a permis à une finissante de réaliser qu'elle se sentait désormais compétente. Néanmoins, la moitié des finissantes (5/10) pointe l'influence de la population d'élèves sur leur sentiment de compétence.

6.2. Sentiment de compétence selon la population d'élève

Les finissantes ont été invitées à dire auprès de quels élèves elles se sentent le plus compétentes et à expliquer pourquoi. Ce qui a incité certaines d'entre elles à se prononcer au regard des élèves avec qui elles se sentaient « moins », « le moins » ou « pas » compétentes. Cette section présente les élèves avec lesquels les finissantes disent se sentir le plus compétentes et suivra la présentation des résultats où elles se disent moins compétentes avec certains élèves.

Les finissantes disent se « sentir le plus compétentes » avec quatre populations élèves présentées au Tableau 1 : ceux qui ont un trouble d'apprentissage, un trouble du langage, un trouble du spectre de l'autisme et finalement, ceux qui ont une déficience intellectuelle. Pour la catégorie trouble d'apprentissage, l'une se sent compétente en orthopédagogie, une autre avec les élèves plus âgés et les adultes qui sont motivés, alors qu'une troisième préfère le préscolaire.

Rang	Population d'élèves HDAA	N ^{br} de répondantes
1 ^{er}	Trouble d'apprentissage	5/10
2 ^e	Trouble du langage (TL)	2/10
2 ^e	Trouble du spectre de l'autisme (TSA)	2/10
3 ^e	Déficience intellectuelle (DI)	1/10

Tableau 1. Élèves HDAA auprès desquels les finissantes se sentent le plus compétentes

Une finissante se sentant plus compétente avec les élèves ayant un trouble d'apprentissage a aussi ajouté les élèves ayant un trouble du langage, dysphasiques ou ayant une déficience intellectuelle. Une finissante très à l'aise avec les élèves affecté d'un trouble du spectre de l'autisme (TSA) affirme que les élèves ayant un trouble de santé mentale ou de psychopathologie font partie de la clientèle qu'elle « préfère » et pour laquelle elle veut se perfectionner. Pour la moitié des finissantes, le sentiment de compétence en matière d'intervention auprès d'une population d'élèves en particulier repose sur la connaissance et l'expérience qu'elle a acquise à son contact : « si on connaît la clientèle on se sent plus compétente » ; « ça me motive, [je] me sens compétente ». Au contraire, le sentiment de compétence diminue auprès de certains élèves à cause du manque d'expérience : « il y a certaines clientèles qui me laissent encore perplexe parce que je ne les connais pas beaucoup, je ne les ai pas côtoyées ou on les a peu abordées ».

En réponse à la question : pourquoi vous sentez-vous plus compétente auprès d'une population d'élèves HDAA ? La majorité, soit 9/10, répond que c'est grâce aux stages réalisés, comme illustré dans le Tableau 2. Sept finissantes précisent se sentir plus compétentes à cause du stage 4. La durée de ce dernier stage permet de renforcer le sentiment de compétence, comme en font foi ces témoignages : « j'ai passé 3 mois 1/2 avec eux, ça met en confiance » ; « [je] me sentais comme une enseignante » ; « le stage 4 est de longue durée, j'ai passé plus de temps avec eux ».

Rang	Population d'élèves HDAA	Nbre de répondantes	Motifs liés aux stages	Autres motifs
1 ^{er}	Trouble d'apprentissage (TA)	5/10	Stage 4 + 3 autres stages (1 répondante) stage 4 en orthopédagogie (2 répondantes) + <u>autre motif</u> stage (1 répondante) et <u>autre motif</u> <u>autre motif</u> (1 répondant)	Cours à la maîtrise en orthopédagogie Bénévolat dans un centre d'éducation aux adultes Expérience de travail en dépistage précoce Patience (2 répondantes) Préférence pour la variété des méthodes et des explications
2 ^e	Trouble du langage (TL)	2/10	Répondante 1 : stage 4 + 2 autres stages Répondante 2 : stage 4 + stage 3 et <u>autre motif</u>	Expérience personnelle : difficultés de langage à l'école
3 ^e	Trouble du spectre de l'autisme (TSA)	2/10	Répondante 1 : stage 4 Répondante 2 : stage 4 + 1 autre stage	
4 ^e	Déficience intellectuelle (DI)	1/10	stage et <u>autre motif</u>	Beaucoup de contact avec eux, gardiennage dès l'âge de 13 ans

Tableau 2. Élèves HDAA auprès desquels les finissantes se sentent le plus compétentes et motifs invoqués

Les connaissances, les expériences antérieures et le temps passé auprès des élèves semblent déterminants quant à l'assurance de bien intervenir auprès d'eux :

Je me sens compétente, plus, plus, plus, qu'avec les autres, une grosse différence [...] je ne sais pas exactement pourquoi, mais j'ai toujours été en contact avec eux. Dès 13 ans, je gardais des enfants trisomiques et autistes. J'ai développé des comportements appropriés envers eux, je les analyse bien, je les comprends, je sais comment intervenir avec eux.

Une autre renchérit dans le même sens :

Je travaille avec la clientèle des troubles d'apprentissage, des enfants qui potentiellement, c'est un programme de dépistage précoce, auraient peut-être à l'école un trouble d'apprentissage. Donc mon sentiment de confiance est plus élevé. Pourquoi? Parce que je donne des formations à des parents, à des directeurs, tout ça, par rapport aux troubles d'apprentissage. Donc c'est quelque chose que je connais, que je maîtrise bien, puis dans nos cours de didactique en français, en mathématiques, on en a beaucoup parlé. Et dans le cadre d'un de mes stages, la plupart avaient un trouble d'apprentissage.

Quelques-unes évoquent des motifs d'ordre plus personnel : « Moi-même j'ai eu des difficultés de ce genre à l'école [ça] me permet de les comprendre davantage, les aider ». Il importe de signaler que cette répondante a réalisé deux stages avec le même type d'élèves. Elle se sent donc vraiment compétente : « Si on m'offrait un poste en septembre avec ce type de clientèle, je serais déjà en confiance et prête. » Trois finissantes (3/10) qui se sentent plus compétentes avec les élèves ayant un trouble d'apprentissage en contexte d'orthopédagogie ajoutent des motifs liés à des qualités personnelles. L'une soutient qu'elle a « la patience » et une autre, la « facilité à prendre le temps et à décortiquer les choses avec eux ». La troisième affirme qu'elle :

...aime beaucoup varier et essayer d'expliquer de toutes sortes de façons. Alors ça vient plus me rejoindre. Je pense que c'est la variété des styles d'enseignement. Je suis vraiment quelqu'un qui varie comment je vais l'exposer, je varie la manière de l'expliquer, ou s'ils ne comprennent pas, je vais essayer encore, je ne lâcherai pas. Donc c'est quelque chose de motivateur pour eux et pour moi, vraiment de voir que je ne les lâcherai pas, je vais être là pour eux s'il y a quelque chose. L'idée de progresser ensemble, par rapport aux petits groupes qui m'aident avec ma gestion de classe, qui m'aident avec ma gestion du stress, qui me donnent des défis, et je trouve que c'est plus facile avec eux et je me sens vraiment plus à ma place.

Une finissante préfère travailler avec les élèves ayant un trouble d'apprentissage, car elle n'a « pas tant de surprise, alors qu'avec les TC (trouble du comportement) oui ». Les deux derniers témoignages laissent sous-entendre un certain malaise à intervenir auprès des élèves ayant un trouble du comportement. La question au sujet de...n'a pas été posée comme telle lors de l'entrevue, mais quelques finissantes (4/10) ont mentionné la clientèle d'élèves avec qui elles se sentent moins ou pas compétentes, ce qui est illustré dans le Tableau 3.

Population d'élèves HDAA	N ^{br} de répondantes	Motifs
15-16 ans démotivés	1/10	« Je suis capable de gérer la classe, mais j'aime beaucoup moins, j'aime les élèves motivés ».
Déficience intellectuelle (DI)	1/10	« J'ai fait un stage, mais j'aime moins, car [il y a] moins de défi ».
Orthopédagogie et trouble du spectre de l'autisme (TSA)	1/10	« Je n'en ai pas assez vu en stage ».
Trouble de comportement (TC)	1/10	« Je n'ai pas d'expérience, pas de contact ».

Tableau 3. Élèves HDAA auprès desquels les finissantes se sentent le moins compétentes et motifs invoqués

Une finissante confie ne pas se sentir compétente pour intervenir auprès des élèves TSA ou en orthopédagogie parce qu'elle n'a pas vécu ce contexte en stage. Une autre avoue ressentir un faible sentiment de compétence envers les élèves en trouble du comportement : « Où je me sens moins à l'aise, c'est avec les troubles du comportement parce que je n'ai pas d'expérience avec ces élèves-là. J'ai eu quand même quatre portraits de stage qui se ressemblent un peu, même en étant différents, mais qui avaient des élèves en trouble d'apprentissage, et non de comportement ». Deux finissantes (2/10) évoquent un type d'élèves qu'elles aiment moins et expliquent pourquoi. La première, qui a effectué son 3^e stage avec les élèves ayant une déficience intellectuelle, soutient qu'il manque de défis à relever avec ce type de clientèle. La seconde aime moins intervenir auprès des élèves adolescents peu motivés qui sont en classe de cheminement continu :

donc des jeunes entre 12 et 15 ans qui n'ont pas nécessairement le désir d'apprendre parce que ça fait plusieurs, plusieurs années qu'ils refont leurs mêmes matières scolaires. Ils sont démotivés, et il faut beaucoup de gestion de classe, jour après jour, ça par contre je sais que je suis capable de le faire, je l'ai fait en stage 2, mais par contre j'aime beaucoup moins cette clientèle-là. [...] je dirais que je me sens prête à enseigner et tout ça. C'est sûr que moi c'est plus particulier parce que j'aimerais me diriger vers l'éducation aux adultes, et peut-être le milieu collégial également, et en milieu de stage ce n'était pas nécessairement possible d'avoir des stages en milieu collégial et aux adultes c'était assez difficile aussi. Et aussi pour les cours qu'on a eus, on a eu seulement deux cours sur l'ensemble des cours qu'on a eus pour les adultes, donc je me sens peut-être un peu moins à l'aise, mais par contre avec la formation générale qu'on a eue, dans l'ensemble je me sens assez compétente je dirais.

Malgré le fait que les étudiants en formation en enseignement en adaptation scolaire et sociale ont la possibilité de faire des stages auprès de clientèles différentes, une répondante déplore le fait que, pour sa part, elle n'a pas été en contact avec suffisamment de clientèles diversifiées et que cela a eu une incidence sur son processus de professionnalisation. Elle a trouvé « difficile » de se sentir « pas du tout à l'aise » d'intervenir avec tous les différents types d'élèves. Une autre pense le contraire : « [...] le bacc. nous permet de toucher un peu à toutes les clientèles, autant pour ce qui est des cours, toute l'information qu'on a eue sur les diverses clientèles que par rapport au stage ». Une autre donne un avis plus nuancé, « étant donnée la diversité de la profession, il y aura toujours de l'adaptation à faire ». En plus des clientèles, il y a aussi l'expérience relative au niveau d'enseignement qui affecte le sentiment de compétence, elle ajoute que « c'est que dans deux de mes stages, j'ai eu sensiblement la même clientèle; je suis plus outillée pour travailler au premier [1^{er} et 2^e année] et deuxième cycle [3^e et 4^e] et non au 3^e cycle [5^e et 6^e] ». Une finissante déplore avoir effectué son stage 2 en classe ordinaire, même si des élèves HDAA y étaient intégrés. L'une va jusqu'à qualifier d'« inutile »² son premier stage de huit jours d'observation. Cette affirmation appuie l'importance accordée aux stages en milieu de pratique.

² Ce stage a été modifié en 2013, depuis, il comporte 24 jours dont 5 de prise en charge.

6.2. Stage d'intégration professionnelle en appui au sentiment de compétence

Toutes les finissantes (10/10) soulignent l'importance des apprentissages reçus en stages, particulièrement le dernier, le stage 4, celui consacré à l'intégration professionnelle qui permet de « se sentir comme une enseignante en charge de la classe [...] responsable et pouvant prendre des décisions ». De façon générale, le stage 4 favorise le développement de « l'autonomie, la débrouillardise, le sens de l'initiative » ainsi que « la patience avec différents types de clientèle ». Le dernier stage a permis à une finissante : « d'avoir conscience des élèves, de pouvoir les connaître, c'est vraiment bénéfique ». Une étudiante rapporte qu'elle a vraiment pu, lors de son dernier stage s'impliquer dans les différentes étapes d'élaboration des plans d'intervention et « d'en assurer la mise en œuvre jusqu'à la fin », ce qu'elle n'avait pas pu faire dans les autres stages. De plus, quatre participantes ajoutent qu'elles ont pu faire leur place dans l'équipe-école, « établir des liens » avec le directeur et les autres enseignants. Elles se sentaient considérées comme « une collègue, ce qui favorise vraiment le sentiment de compétence ». Elles pouvaient « participer aux échanges » et « demander des conseils à d'autres collègues ». Dans le même sens, une participante soutient que le fait d'être reconnue et appréciée de ses pairs lui a donné confiance en elle-même; elle se sent désormais « moins gênée ». Pour une autre, le stage lui a permis de « prendre la parole pendant les réunions et donner son point de vue ».

À cause de sa longue durée, le dernier stage favorise le transfert des savoirs théoriques et pédagogiques à la pratique comme le rapporte une participante qui a pu utiliser avec ses élèves « différentes stratégies » apprises dans les cours. Une finissante retient que ce long stage lui a fait prendre conscience du rôle et des responsabilités de l'enseignante : « on voit vraiment c'est quoi la réalité, parce qu'au mois de septembre on va être toutes seules, il n'y aura personne derrière nous pour nous aider, pour nous aider à trouver des solutions s'il arrive quoi que ce soit, c'est à nous à faire par nous-mêmes, donc je pense que le stage 4 était très formateur ». En lien avec les défis de la réalité scolaire, deux participantes (2/10) se disent aussi préoccupées par la lourdeur de la tâche d'enseignante en adaptation scolaire, ce qui les a amenées à « se poser beaucoup de questions » sur les exigences de leur future profession. La gestion de classe, la préparation d'un début d'année scolaire et l'évaluation des apprentissages soulèvent des inquiétudes chez les futures enseignantes : « évaluer de façon autonome, ça me fait douter de ma compétence ». Une finissante décrit son stage 4 comme une confirmation de son choix de carrière et qui l'a convaincue de s'inscrire à la maîtrise en orthopédagogie.

Mon stage 4 était en orthopédagogie, c'est vraiment le métier que je vise [...], ça a concrétisé le fait que j'étais faite pour aller en orthopédagogie, justement par rapport aux clientèles que j'ai, par rapport aux petits groupes qui m'aident avec ma gestion de classe, qui m'aident avec ma gestion du stress, qui me donnent des défis, et je trouve que c'est plus facile avec eux et je me sens vraiment plus à ma place, et j'aime prendre le temps d'être avec eux, de leur expliquer vraiment différemment pour progresser selon leurs capacités. Ça a été une illumination pour moi.

7. Discussion

Les résultats aux entretiens semi-dirigés montrent que les futures enseignantes se sentent généralement « assez » compétentes pour enseigner auprès des élèves HDAA. Ces résultats convergent avec ceux obtenus à l'aide d'un questionnaire sur le sentiment d'efficacité personnelle qui montrent un SEP plutôt élevé, se situant autour de 7 sur une échelle de 9, pour des finissants du même programme de formation (Dufour, Meunier et Chénier, 2014). Les dix futures enseignantes, qui avaient aussi répondu à ce questionnaire, rapportent dans les entretiens certains aspects permettant de comprendre ce qui, dans la formation initiale, a contribué à développer la confiance en leurs capacités.

Les résultats montrent que la formation initiale en général a contribué au développement du sentiment de compétence. Les cours ont été évoqués, mais surtout les stages. Une finissante se dit bien outillée, car elle a appris à s'autoréguler. En effet, l'autorégulation de l'apprentissage, une pierre angulaire du programme, sert d'appui aux futurs enseignants dans la prise en charge de leur développement professionnel (Brodeur, Deaudelin et Legault, 2002). Les étudiants mettent en œuvre ce processus dans des séminaires en effectuant un bilan du développement des douze compétences professionnelles ainsi qu'à chaque stage, où ils se fixent des objectifs d'apprentissage, mettent en place des stratégies pour les atteindre et assurent le suivi de leurs progrès.

Par ailleurs, il ressort que l'élément déterminant s'avère le dernier stage celui où la prise en charge des tâches d'un enseignant en adaptation scolaire se déroule sur près de quatre mois. Cela confirme que l'expérience, les performances antérieures et es stages, comptent parmi les principales sources du sentiment d'efficacité (Bandura, 2007). Les finissantes ont aussi affirmé que leur sentiment de compétence est lié à la connaissance et à l'expérience positive avec une population d'élèves. Plus elles passent de temps avec eux, plus elles prennent confiance en elles, surtout grâce au stage 4 de longue durée.

Quatre populations d'élèves HDAA ressortent positivement, une plutôt négativement, soit celle des élèves en trouble du comportement. Cela porte à croire que la gestion comportementale semble être une crainte partagée par ces finissantes en adaptation scolaire comme pour la plupart des nouveaux enseignants. Par ailleurs, aucune répondante n'a fait mention du cas des élèves ayant un handicap physique, moteur ou sensoriel. Il faut dire qu'ils sont moins nombreux et, par le fait même, les occasions de stages aussi.

Le dernier stage semble préparer à la réalité parce qu'il permet aux stagiaires de mettre en pratique ce qui a été appris comme assurer la mise en œuvre de plans d'intervention. Les répondantes disent avoir mis à l'épreuve leur débrouillardise, leur autonomie et leur sens de l'initiative. Les témoignages montrent que ce stage contribue au développement identitaire et au sentiment d'efficacité tel que rapporté dans plusieurs études (Lacourse et Moldoveanu, 2011). Les finissantes ont pu « vivre dans la peau d'un enseignant ». Elles se disent reconnues, avoir fait partie prenante de l'équipe-école. Elles ont donné leur point de vue, se sont senties appréciées, reconnues et considérées comme « une collègue ». Ces témoignages s'avèrent positifs puisque l'intégration dans l'équipe-école et la reconnaissance dans le milieu constituent les principales assises d'une insertion réussie (Mukamurera, 2011). En définitive, le dernier stage constitue un tremplin vers l'insertion professionnelle. Il semble donner une bonne idée de la réalité, confirme le choix de carrière, balaie certaines craintes et laisse entrevoir ou anticiper des difficultés pour lesquelles les futures enseignantes devront se préparer pour atténuer le choc de la réalité.

Une source de stress pour une finissante qui met en doute son sentiment de compétence est de n'avoir pu vivre un début d'année scolaire à cause de toute la planification et la préparation que cela nécessite. Effectivement, les stagiaires de ce programme n'ont pas l'occasion de vivre une rentrée scolaire à cause de contraintes organisationnelles. Pourtant, bien démarrer l'année scolaire comporte des démarches cruciales dans la gestion d'une classe et d'un groupe d'élèves (Nault, 1999). Vivre ou observer un début d'année scolaire serait assurément favorable au sentiment de compétence des futurs enseignants (Dufour, 2010). Une finissante se sent incompétente quant à l'évaluation des apprentissages. Cette compétence est reconnue pour être peu développée à la fin de la formation initiale et devrait faire partie des programmes d'insertion professionnelle (Mukamurera et al., 2013).

8. Conclusion

À la lumière des résultats obtenus, nous pouvons constater une satisfaction des finissantes en enseignement en adaptation scolaire quant à leur formation initiale. L'apport du dernier stage dans le développement du sentiment de compétence et dans la préparation à l'insertion professionnelle est mis en évidence. La majorité des futures enseignantes ayant participé à l'étude se sentent « assez » compétentes et prêtes à enseigner auprès des élèves HDAA. Toutefois, l'expérience cumulée en stage avec une population d'élèves HDAA renforce ce sentiment. Ainsi, des finissantes déplorent le manque d'expérience pratique avec des populations d'élèves d'adaptation scolaire. La diversité des expériences de stage, autant auprès des populations d'élèves que l'année et le cycle d'enseignement, apparaît comme un aspect à favoriser. Il serait peut-être souhaitable de suggérer qu'un stage soit effectué auprès des élèves ayant un trouble du comportement puisque l'enseignement à ces élèves représente un défi plus élevé pour les futurs enseignants.

La principale limite de notre étude porte sur le nombre peu élevé de répondants. Conséquemment, on ne peut tirer des conclusions généralisables. Il serait souhaitable d'interroger un échantillon représentatif de finissants en adaptation scolaire des universités québécoises en distinguant les deux profils d'enseignement (préscolaire-primaire et secondaire) et en tenant compte des populations d'élèves HDAA, notamment avec les élèves en trouble du comportement et ceux ayant un handicap physique, moteur ou sensoriel. Cette recherche permettrait de cibler des besoins plus précis de formation. Les résultats serviraient à bonifier la formation initiale et à mieux préparer les futurs enseignants à leur insertion professionnelle, moment crucial du développement professionnel.

De toute évidence, si au bout des quatre années de baccalauréat les étudiants deviennent des « finissants », leur formation n'est pas terminée pour autant. Ceux qui les accueillent à leur entrée dans le monde scolaire devraient absolument garder à l'esprit qu'ils sont toujours en apprentissage et que le délicat passage du statut d'étudiant à celui d'enseignant nécessite d'être soutenu. La formation continue ou continuée est le moyen indispensable pour aider les enseignants à effectuer des interventions adaptées aux besoins des élèves HDAA, et ce, à tout moment de la carrière. Plus particulièrement, lors de l'affectation des enseignants à une population d'élèves HDAA moins connue, un accompagnement professionnel serait bénéfique à leur développement professionnel.

Références bibliographiques

- Ashton, P. (1984). Teacher efficacy : A motivational paradigm for effective teacher education. *Journal of Teacher Education*, 35(5), 28-32.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy : toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological review*, 84(2), 191-215.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy : The exercise of control*. New York, New Jersey : W. H. Freeman and Company.
- Bandura, A. (2007). *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle*. Paris : Éditions de Boeck. (2^e éd).
- Beaumier, France (1998). *Facteurs de l'organisation scolaire québécoise pouvant influencer sur le désir de quitter ou de rester en enseignement en adaptation scolaire*. Mémoire de maîtrise inédit. Université du Québec à Trois-Rivières.
- Boraita, F. & Crahay, M. (2013). Les croyances des futurs enseignants : est-il possible de les faire évoluer en cours de formation initiale et, si oui, comment ? *Revue française de pédagogie*, 183 [<http://rfp.revues.org/4186>].
- Boudreau, C. (2012). L'enseignant en adaptation scolaire et l'orthopédagogue : ce qui distingue l'un de l'autre. *Vie pédagogique*, 160, 14-17.
- Brodeur, M., Deaudelin, C. & Legault, M. (2002). L'autorégulation de l'apprentissage dans le contexte de l'intégration pédagogique des TIC chez de futurs enseignants. In F. Larose et T. Karsenti (Ed.), *La place des TIC en formation initiale et continue à l'enseignement : Bilan et perspective* (pp. 181-198). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Brunet, J.P. (1996). *Les rôles et les compétences des enseignants et des enseignantes de l'adaptation scolaire*. Québec : Ministère de l'éducation.
- Dufour, F. (2010). *L'incidence d'un dispositif de soutien en gestion de classe sur les pratiques disciplinaires et le sentiment d'efficacité d'enseignants débutants*. Thèse de doctorat inédite. Université de Montréal.
- Dufour, F., H. Meunier & Chénier, C. (2014). Quel est le sentiment d'efficacité personnelle d'étudiants en enseignement en adaptation scolaire et sociale dans le cadre du stage d'intégration à la vie professionnelle, dernier stage de la formation initiale? In L. Portelance, S. Martineau & J. Mukamurera (Ed.), *Développement et persévérance professionnels dans l'enseignement : oui, mais comment ?* (p. 75-92). Ste-Foy : Presses de l'université du Québec.
- Dussault, M., Villeneuve, P. & Deaudelin, C. (2001). L'échelle d'autoefficacité des enseignants : validation canadienne-française du teacher efficacy scale. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1) 181-194.
- Gaudreau, L. (2011). *Guide pratique pour créer et évaluer une recherche scientifique en éducation*. Montréal, Québec : Guérin éditeur.
- Gaudreau, N., Royer, É. Beaumont, C. & Frenette É. (2012). Le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants et leurs pratiques de gestion de la classe et des comportements difficiles des élèves. *Revue canadienne de l'éducation*, 35 (1) 82-101.
- Gervais, C. (2011). Pour une continuité entre la formation initiale et le soutien à l'insertion professionnelle. In F. Lacourse, S. Martineau & T. Nault (Ed.), *Profession enseignante. Démarches et soutien à l'insertion professionnelle* (p.61- 88). Anjou : CEC.
- Gervais, C. & Desrosiers, P. (2005). *L'école, lieu de formation d'enseignants. Questions et repères pour l'accompagnement de stagiaires*. Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Hoy W. K. & Woolfolk, A. E. (1990) Socialization of student teachers. *American Educational Research Journal*, 27, 227-300.
- Lacourse, F. & Moldoveanu, M. (2011). Le développement professionnel et identitaire du personnel enseignant. In F. Lacourse, S. Martineau & T. Nault (Ed.), *Profession enseignante. Démarches et soutien à l'insertion professionnelle* (p.121-138). Anjou : CEC.
- Lacourse F. & Nault, G. (2011). De la modernité réflexive à l'accompagnement des formateurs de stagiaires dans un forum de discussion. In F. Guillemette & M. L'Hostie (Ed.), *Favoriser la progression des stagiaires en enseignement* (p.205-228). Ste-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Laplante, L. (2012). L'historique de l'orthopédagogie au Québec. *Vie pédagogique*, 160, 10-14.
- Legault, F., Gosselin, C. Mercier, J., Trépanier, N., Dion, É. & Brodeur, M. (2006). *La situation de l'emploi en adaptation scolaire au Québec*. Rapport préliminaire présenté à la table MELS-Universités.
- L'Hostie, M., Cody, N., Monney, N., Laurin N. & Belzil, S. (2011). L'agir compétent de l'enseignant associé en situation de stage. In F. Guillemette et M. L'Hostie (Ed.), *Favoriser la progression des stagiaires en enseignement* (p.69-91). Ste-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Malo, A. & Desrosiers, P. (2011). Un dispositif visant à soutenir la pratique réflexive en stage. In F. Guillemette & M. L'Hostie (Ed.), *Favoriser la progression des stagiaires en enseignement* (p.93-118). Ste-Foy : Presses de l'Université du Québec.

- Martel, R., Ouellette, R. & Raté, J. (2003). L'insertion professionnelle: une vision statistique et prévisionnelle. *Vie pédagogique*, 128, 41-44.
- Martineau, S. (2006). À propos de l'insertion professionnelle en enseignement. Chronique sur l'insertion professionnelle en enseignement. *Formation et profession*, 12(2), 48-54.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2001). *La formation à l'enseignement : les orientations. Les compétences professionnelles*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2009). *À la même école. Les élèves handicapés ou en difficulté d'apprentissage, évolution des effectifs et cheminement scolaire à l'école publique*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Monfette, O. (2012). *Soutien du développement du sentiment d'efficacité personnelle des stagiaires en enseignement de l'éducation physique*. Mémoire de maîtrise inédit. Université du Québec à Montréal.
- Montgomery, C. & Bujold, N. (2002). Le stress des stagiaires en enseignement et les stratégies de résolution de problèmes sociaux : une revue de la littérature. *RES ACADEMIA* 19 (1et 2), 97-118.
- Mukamurera, J., (2014). Le développement professionnel et la persévérance en enseignement : éclairage théorique et états des lieux. Dans L. Portelance, S. Martineau & J. Mukamurera (Ed.), *Développement et persévérance professionnels dans l'enseignement : oui, mais comment ?* (p.9-27). Ste-Foy : Presses de l'université du Québec.
- Mukamurera, J. (2011). Les multiples dimensions de l'insertion professionnelle : portrait, expériences et significations d'enseignants. In B. Wentzel, A. Akkari, P. Coen & N. Changakoti (Ed.), *Entre formation et travail. L'insertion professionnelle des enseignants dans une perspective internationale* (p.17-38). Bienne : Éditions BEJEUNE.
- Mukamurera, J., Portelance, L. & Martineau, S. (2014). Développement et persévérance professionnels : enjeux pour la profession enseignante et l'efficacité des systèmes éducatifs. In L. Portelance, S. Martineau & J. Mukamurera (Ed.), *Développement et persévérance professionnels dans l'enseignement : oui, mais comment ?* (p.1-7). Ste-Foy : Presses de l'université du Québec.
- Mukamurera, J., Martineau, S., Bouthiette, M. & Ndorero, J.P. (2013). Les programmes d'insertion professionnelle des enseignants dans les commissions scolaires du Québec : portrait et appréciation des acteurs. *Education & Formation e-299*, 13-35.
- Nault, T. (1999). Écllosion d'un moi professionnel personnalisé et modalités de préparation aux premières rencontres d'une classe. In J.-C. Héту, M. Lavoie & S. Baillauquès (Ed.), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle*. Bruxelles : Éditions de Boeck université.
- Ozder, H. (2011). Self-efficacy beliefs of novice teachers and their performance in the classroom. *Australian journal of teacher education*, 36 (5), Article 1. [<http://ro.ecu.edu.au/lajte/vol36/iss5/1>].
- n.d. (2013). *Palmarès des carrières 2013*. Montréal : Éditions Septembre
- Portelance, L., Gervais, C., Lessard, M. & Beaulieu, P. (2008). *La formation des enseignants associés et des superviseurs universitaires. Cadre de référence*. Rapport de recherche présenté à la Table MÉLS-Universités.
- Portelance, L., Mukamurera, J., Martineau, S. & Gervais, C. (2008). *L'insertion dans le milieu scolaire : une phase cruciale du développement professionnel de l'enseignant*. Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Savoie-Zajc, L. (2011). La recherche qualitative/interprétative en éducation. In T. Karsenti & L. Savoie-Zajc (Ed.). *La recherche en éducation : étapes et approches* (4^e éd., p.123-147). Ville Saint-Laurent, Québec : Éditions du Renouveau Pédagogique.
- Tschannen-Moran, A. & Hoy, A.W. (2001). Teacher efficacy : capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education* 17, 783-805.
- Woolfolk, A.-E. & Hoy, W. K. (1990). Prospective teachers' sense of efficacy and belief about control. *Journal of Educational psychology*, 82,81-92.
- Woolfolk Hoy A., Davis H. & Pape S. (2006). Teachers' knowledge and beliefs. In P.A. Alexander & P.H. Winne. *Handbook of educational psychology* (2^e éd., p. 715-737). Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum.

